



教育サービス・エンカウターの展開と学習関係構築のメカニズム：質の高い教育サービスを実現するために

| | |
|------|---|
| 著者 | 佐野 享子 |
| ページ | 1-55 |
| 発行年 | 2013-06 |
| シリーズ | Rcus Working Paper;no.5 |
| URL | http://hdl.handle.net/2241/119343 |

教育サービス・エンカウターの展開と学習関係構築のメカニズム ー質の高い教育サービスを実現するためにー

筑波大学 大学研究センター
佐野 享子

1. 本研究の目的

サービス・マネジメント研究の分野では、サービス提供者と顧客の直接的相互作用をサービス・エンカウター (service encounter) と称している^{*1}。本研究では、講師と受講者が直接接して教育活動が行われる場面を、教育におけるサービス・エンカウター（以下教育サービス・エンカウターという。）の場面と捉えることとし、教育サービス・エンカウターをいかに展開し、また講師と受講者との間の学習関係 (learning relationships) をいかに構築して質の高い教育サービスを実現するか、実証的に明らかにすることを目的とする。

Philip Kotler をはじめとする伝統的なマーケティングの理論に対し、北欧学派 (Nordic School) としてサービス・マーケティングの分野で独自の理論を展開してきた Christian Grönroos は、マーケティング・ミックスの 4 P は過度に単純化されているとして、顧客と直接接してサービスを提供する者 (contact personnel ; CP) と顧客との間の相互作用のレベル及び CP と顧客との対話プロセスに着目した独自のリレーションシップ・マーケティングプロセスを提示している。彼はその中で、CP と顧客が互いを知り、いかに相手方と相互作用するかを学習することによって、サービスに関する情報やサービスの質に関わる問題を減少させることができるとし、このような両者の学習関係がサービスの生産性に影響を与えると主張している^{*2}。しかしながら北欧学派の研究においても、それらの形成条件や構成要因、プロセス等の具体的な検討は進んでいない。本研究において教育サービスを対象とし、サービス・エンカウターのメカニズムとサービス・エンカウターにおける学習関係構築のメカニズムを明らかにすることを意図した理由は、教育のプロフェッショナルであれば、顧客に「学習」を促し、自らも「学習」といった関係を構築する際

*1 J.A.Czepiel, M.R.Solomon, C.F.Surprenant and E.G.Gutman, "Service Encounters: An Overview," in J.A.Czepiel, M.R.Solomon and C.F.Surprenant (eds.), *The Service Encounter; Managing Employee/Customer Interaction in Service Businesses*, New York University, Lexington Books, 1985, pp.3-15. サービス・エンカウターは、広義にはサービス提供組織の施設、機材、オペレーション全般と顧客との直接的相互作用を含むが、本稿では直接的な人的相互作用に限定した狭義のサービス・エンカウターを対象とする。

*2 C.Grönroos, *Service Management and Marketing*, Lexington Books, 1990, pp.251-252.

においても、優れたスキルを発揮している可能性が高いことが予想されるからである。しかしながら教育サービスを対象としてこれらのメカニズムを明らかにすることを意図した研究は、管見の限り内外ともに見られない。

教育サービス・エンカウンターにおける CP と顧客の相互作用は、授業における講師と受講者との相互作用であり、授業の過程は、講師が受講者との間でサービス・エンカウンターを展開するとともに、両者の学習関係を構築していく過程であると捉えることができる。同様の問題意識から、筆者は、授業における双方向性が、授業そのものを教育の場として成り立たせるために必要となる条件であり、サービス・エンカウンター研究の視点から授業研究を行うことによって、授業の質を高めるための有益な示唆が与えられるとして、教育サービス・エンカウンター研究が踏まえるべき視座について考察を行ってきた^{*1}。

本研究では、前稿で提示した問題意識を発展させ、教育サービス・エンカウンターにおける講師と受講者との間の相互作用の過程を分析することを通じて、質の高い教育サービス・エンハウターのメカニズムとその際の講師・受講者間の学習関係構築のメカニズムを探索的に明らかにする。具体的には、国立大学附属学校における教育実習指導を対象とし、教師・学生間の相互作用と学習関係構築の最もシンプルなケースを分析するために、1対1の個人指導の場面に焦点を当てて分析を行う。

教育実習指導を対象とするのは、教育実習指導等を通じた教員養成の充実が近年の教育政策における重要な課題となっており^{*2}、学校現場においても教育実習指導の質の向上に対する取り組みが行われていることから、これらを分析対象とすることで、質の高い教育サービスの分析が可能になると考えられたからである。中でも、教育の実践研究が盛んに行われている国立大学附属学校の教員においては、教育実習指導においても、学生との間で質の高い相互作用が展開されていることが予想される。

サービス・エンハウターの種類の視点から見ると、教育実習指導における1対1の個人指導は、「単一型サービス・エンカウンター」に当たるものと考えられる。異なる複数の機能別組織の CP によりサービス・エンカウンターに順次あるいは同時に関与する「複合型サービス・エンカウンター」とは異なり、「単一型サービス・エンカウンター」は、1人の CP が全てのサービス・エンカウンターに関与する。したがってこのタイプのサービス・エンカウンターは、CP と顧客との間に個人的な人間関係を構築しやすく、顧客に対する情報を集中的に蓄積・管理することができる点を特徴とする^{*3}。このような特徴を持つ「単一型サービス・エンカウンター」の分析を通じて、顧客と CP とが互いを理解し、いかに相互作用すればよいのかを学ぶといった学習関係構築メカニズムの解明が可能にな

*1 佐野享子「教育を対象としたサービス・エンカウンター研究の視座ーサービス特性の検討を手がかりとしてー」『大学研究』39号、2013年、31-42頁。

*2 例えば平成20年11月に教育職員免許法施行規則が改正され、「教職実践演習」の導入、教職課程認定大学への是正勧告や認定取消しの仕組みの整備、教職指導や教育実習の円滑な実施の努力義務化など、教員養成課程の充実が図られている。

*3 藤村和宏『医療サービスと顧客満足』医療文化社、2009年、58頁。

るものと考えられる。

以下では、第2節で本研究の問題意識と関わる先行研究をサーベイし、第3節で本研究における具体的な研究課題と研究方法を提示する。第4節では本研究が分析対象とする事例について記述し、第5節では事例をもとにした分析と考察を行い、最終節で本研究が示した研究課題に対する解を提示する。

2 先行研究の検討

教育サービス・エンカウンターやサービス・エンカウンターにおける学習関係構築をテーマとした先行研究は数少ない。本節では、はじめに教育サービス・エンカウンターに関する先行研究について、次いでサービス・エンカウンターにおける学習関係構築と関連する先行研究について、最後に本研究と関連するテーマの先行研究において採用されてきた分析方法についてそれぞれ概観する。以上の先行研究について考察することを通して、本研究における具体的な研究課題を設定する手がかりとする。

2-1 教育サービス・エンカウンター研究

2-1-1 組織社会化の視点

Hoffman and Kelly は、教育サービス・エンカウンターが学生の組織社会化のプロセスであるとし、大学での授業を受講した学生を対象とした質問紙調査を行って、学生の組織社会化に対する影響要因を明らかにしている^{*1}。「組織社会化 (Organizational Socialization)」とは、「個人が組織の価値、規範、求められる行動パターンに適応し、価値を認識するようになる過程」^{*2}であると、一般に定義づけられている。

Hoffman らは、サービスを楽しむ顧客を組織の「部分的従業員 (partial employee)」と捉えることによって、組織社会化プロセスの概念をサービス・エンカウンターに応用することが可能であると述べている。顧客がサービス生産に関与するほど、顧客がサービス・プロセスに影響を与える可能性が大きくなることから、サービス企業は顧客を部分的従業員と捉えてマネジメントすべきであるとの主張は幾人かの研究者によってなされてきた^{*3}。また顧客のサービス・エンカウンターへの関与と顧客役割に関するこれまでの研究においても、サービス・エンカウンターにおける組織社会化がトピックとして取りあげられ

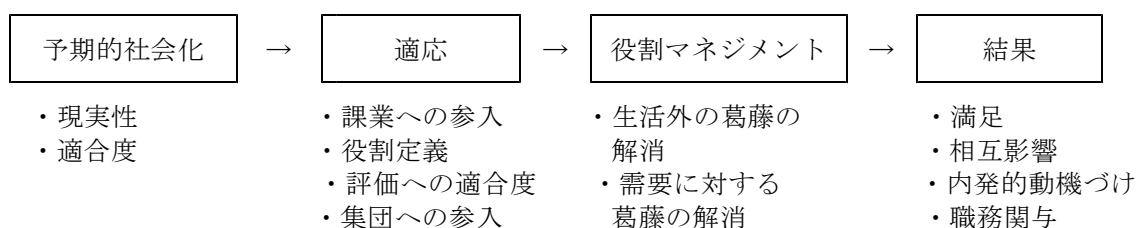
*1K.D.Hoffman and S.W.Kelly,"The Education Service Encounter:The Socialization of Students,"*Journal of Marketing Education*,1991,Summer,pp.67-77.

*2E.H.Schein,"Organizational Socialization and the Profession of Management,"*Industrial Management Review*,1968,Vol.9 (Winter) pp.1-16.

*3D.E.Bowen,"Managing Customers as Human Resources in Service Organizations,"*Human Resources Management*,1986,Vol.25,No.3,pp.371-378.

てきた^{*1}。Hoffman らも、部分的従業員の概念を教育サービスエンカウンターにおける学生の役割に応用できると主張し、部分的従業員である学生の組織社会化を研究課題としている。授業での課題達成のために、ジョブ・ディスクリプションとしてのシラバスを提供し、タスクへの動機付けや評価を行うことによって、部分的従業員である学生自体が授業に関与することが、授業の効果（提供されるサービスの効果）に影響を与えられからである。

Hoffman らが応用したのは Feldman^{*2} による段階的組織社会化のモデルである。段階モデルにおいては、個人の組織社会化が時間的な経過とともに進行して発達的な段階を経る。また各段階にはそれぞれ固有の諸問題が存在し、個人が各段階固有の問題を達成することによって、より上位における段階に到着し、最終的に組織社会化が達成されと考えられている。Hoffman らが応用した Feldman のモデルは図 1 のとおりである。Hoffman らの研究によれば、これらの要因間で結果との正の相関が最も高かったのが、授業への適合度（授業で扱う範囲と学生への要求の度合いが学生のニーズとスキルに見合っていること）であるとし、学生の学力・ニーズと授業とのマッチングを図るためのいくつかの手立てを推奨している。



出典：Feldman(1976) より筆者作成

図 1 Feldman モデルにおける組織社会化の段階と課題

2-1-2 ドラマトウルギカルな視点

Halliday, Davis, Ward and Lim は、教師、学生、その他のステイクホルダーの間でどれいかなる役割が果たされるのかという点がマーケティング研究において重要であるとし、ドラマトウルギカルな視点を援用して、演技者としての教師の役割について学生がどのように認知しているかを実証的に明らかにしている^{*3}。ドラマトウルギーは、シンボリック相互主義パースペクティブのサブ理論であり、演劇作品に使われている用語やコンセプトを用いて社会的相互作用を表現する。そこでは人間がシンボルの使用者であり、行動

*1C.Goodwin,"I can Do It Myself ; Training the Service Consumer to Contribute to Service Productivity,"*The Journal of Service Marketing*,1988,No.2,No.4,pp.72-78.

*2D.C.Feldman,"A contingency Theory of Socialization,"*Administrative Science Quarterly*,No.21,pp.433-452.

*3S.V.H.Halliday, B.J.Davis, P.Ward and M.Lim,"A Dramaturgical Analysis of the Service Encounter in Higher Education,"*Journal of Marketing Management*,2008,Vol.24,No.1-2,pp.47-68.

的環境の色々な特徴を解釈しながら他人との相互作用を営むことが前提とされている^{*1}。

サービス・エンカウンター研究においては、ドラマトゥルギカルな視点が、サービス消費経験を理解するために用いられてきた。Grove and Fisk は、サービス・パフォーマンスにおけるドラマトゥルギーの構成要素として、印象マネジメント、舞台装置、個人的外面（personal front）があり、これら3つの構成要素が消費者にシンボリックな意味を持たせ、結果的には消費者の満足に影響を与えると述べている^{*2}。

プロフェッショナルなサービスにドラマトゥルギーを応用した研究も存在する。Joby John は、医師と患者のサービス・エンカウンターにおいては、医師が患者に対して影響力を持っており、医師が優位な程度と患者が医師に依存する程度は患者の医療上の状態（緊急を要する状態、深刻な状態、慢性的な状態）や患者との関係によって異なると指摘して、図2のモデルを提案している。局域（region）とは知覚的な仕切りを指す。サービス・エンカウンターは、医師と患者が直接接する場面であることから、医師と患者がその場面を知覚し得る表局域に位置付く。どのような方法で医療を行うのかといった医師によるアプローチ法や患者の期待といった、医師・患者がサービス・エンカウンター以外の場面で知覚する裏局域の要素はサービス・エンカウンターに影響を与える。また医師は、サービス・エンカウンターにおいて、患者による医療への参加とコントロール、時間の柔軟さ、プロセスへの配慮、患者との関係性という4つの要因について印象マネジメントすべきであるとされている^{*3}。

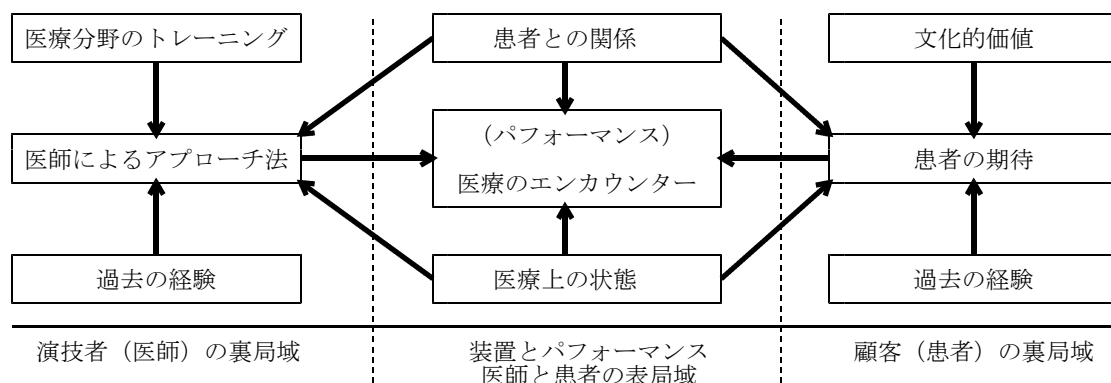


図2 医師－患者エンカウンターにおけるドラマトゥルギカルな視点：John(1996:66)

*1S.G.Grove and R.P.Fisk,"The Dramaturgy of Service Exchange:An Analytical Framework for Service Marketing," in L.L.Berry,G.L.Shostack and G.D.Upah(eds.)*Emerging Perspectives on Service Marketing*,Chicago,AMA.1983,p.45-49.

*2Grove and Fisk〔1983〕,*op.cit.*,p.48.

*3J.John,"A Dramaturgical View of the Health Care Service Encounter:Cultural Value-based Impression Management Guidelines for Medical Professional Behaviour," *European Journal of Marketing*,1996, Vol.30,No.9,pp.60-74.

Halliday らも印象マネジメントの重要性を指摘しており、学生に授業への動機付けを与えるために重要な要因となっていたのが教師への信頼であるとして、教師が自分自身のカリスマ性を学生にイメージさせるよう振る舞い、学生からの信頼を獲得することが重要であると述べている^{*1}。

2-1-3 サービスにおける相互制御関係づくり

既存のサービス・エンカウンター研究の課題について考察している芳賀康浩は、既存の研究がサービス・エンカウンターにおける顧客の行動管理に言及しているものの、そのほとんどが顧客の教育の重要性を指摘しているに留まっていると述べている。その原因として考えられるのが、サービスとは何かという問題にあるとし、サービス・エンカウンターが顧客との相互制御関係の場であるという明確な意義を与えた上原征彦の主張を評価している^{*2}。

上原はサービスを「ある経済主体が、他の経済主体の欲求を満足させるために、市場取引を通じて、他の経済主体そのものの位相、ないしは、他の経済主体が使用・消費するモノの位相を変化させる活動そのもの」と規定する。サービスがヒトの活動である限り、買い手は売り手のサービス提供を支配できず、サービスが自らの欲求に十分に適合しないときにこれを適合させようとするならば、売り手の活動プロセスを買い手が何らかの形で制御せざるを得なくなる。また売り手の側も、買い手の欲求充足活動に介入し、サービスを販売するという目的達成のために買い手の行動を制御する。

上原は、家庭教師の例を挙げてこの関係を説明している。家庭教師による教育サービスを受けるとき、家庭教師は特定のことを「教える」という行為によって、生徒の学習意欲を誘発し、かつ生徒の学ぶ行為を特定方向に規定する。一方生徒は家庭教師に「ここがもっと知りたい」という指示を与えることによって、家庭教師の教育行為を特定方向に誘発・規定する。上原はここに売り手と買い手との間の双方向の「行為を誘発・規定しあう関係」すなわち相互制御関係が生じていると指摘する。

相互制御関係の性格から2つのサービス・タイプが識別される。ルールの関係とは、あらかじめルールを設定しておいてそれによって相互制御を調整・維持する関係であり、プロセスの関係とは、ルールを設定せずにその時々によって互いに共通意図を見だし、これに基づいて相互制御をつくりだし、かつこれを調整・維持する関係である。関係構築の戦略において重要なのは、いずれに重点を置くか、あるいはこれらをどのようにミックスするかである。家庭教師の場合には、何かを教えてもらっている時、家庭教師とのやりとりによって新しい次元の相互制御関係が次々と生み出されてくる。具体的に何をどう教えてもらうのかは詳細に至るまで明確化しておらず、やりとりの中で明らかになっていく。このように、相互制御関係があらかじめ決められておらず、サービスの提供プロセスの中

*1Halliday,Davis,Ward and Lim〔2008〕,*op.cit.*, pp.40-41.

*2 芳賀康浩「サービス概念の再検討ーサービス・エンカウンター研究のための予備的考察ー」『関東学院大学「経済系」』第219集、2004年、31-42頁。

で発生している場合は、プロセス的關係に基づくサービス（プロセス型サービス）が提供されていると捉えることができる。サービスの買い手の目的構造が複雑であり、しかも買い手が自己の目的をあいまいにしか認識していない場合はプロセス型サービスで対応せざるをえなくなる^{*1}。

2-2 サービス・エンカウンターにおける学習関係構築に関する研究

2-2-1 学習関係とサービス生産性

前述したように Grönroos は、顧客と CP が互いを知り、いかに相手方と相互作用するかを学習することによって、サービスに関する情報やサービスの質に関わる問題を減少させることができるとし、このような両者の学習関係がサービスの生産性に影響を与えるととして図3のモデルを提示している。「生産性（productivity）」とは、サービス組織がインプット（必要な資源）をアウトプット（顧客が受け取る最終アウトカム）にどれだけ効率的に転換できるかを指す概念である^{*2}。

上段は、CP^{*3} との関係継続に伴って、顧客が CP やサービスプロセスの経験をどのように蓄積するかを示しており、学習プロセスが左へ進行するほど内部効率性が向上する。CP との関係に精通した顧客は、サービスプロセスをより早く円滑に進めるためにはどうすればよいのかわかるようになる。このような知識は CP が顧客に求める能力に近いものとなり、CP との関係が初期段階である顧客に比べると、いわゆる「能力ギャップ（competence gap）」が小さい状況となる。これにより顧客は、サービスプロセスへのインテンシブな参加や CP とのサービスの共同生産が可能になり、内部効率性（コスト面での効率性）が高まるとともに、外部効率性（サービスの質と資源の効率性）についても高まることが予想される。学習プロセスは右へ進行するほど外部効率性が向上する。CP との関係継続に伴って、顧客は自身が何を期待すべきかわかるようになり、これによってサービスへの期待と実際に経験したサービスとがマッチングして外部効率性が向上し、ひいては内部効率性の向上へとつながる。

図の下段は CP による経験蓄積に伴う学習プロセスを示している。CP が顧客について知ることにより、顧客の能力に気づき、顧客がよりインテンシブにサービスプロセスに参加することを認めることができるようになったり、当該顧客の特定のニーズや期待を知って、その顧客に見合ったサービスを提供できるようになる。このような学習プロセスはサービスの内部効率と外部効率を高めるのみならず、サービスに対する需要の上限と下限のレベルを示してもらうよう CP が顧客に要求することで、サービスの供給能力が需要にマッチングし、最終的にはサービスの生産性が向上するようになる。

*1 上原征彦「サービス概念とマーケティング戦略」『経済研究』（明治学院大学）第 87 号、1990 年、65-92 頁。

*2 クリストファー・ラブロック+ローレン・ライト著・小宮山雅博監訳『サービス・マーケティング原理』白桃書房、2002 年、127 頁。

*3 図中で Grönroos が提供者（provider）と記述している箇所を本稿では CP と記述した。

このように Grönroos は、サービスの生産性向上のためには、顧客と CP の関係を、顧客と CP が双方を理解し合う学習関係であると認識することが重要であると述べている^{*1}。

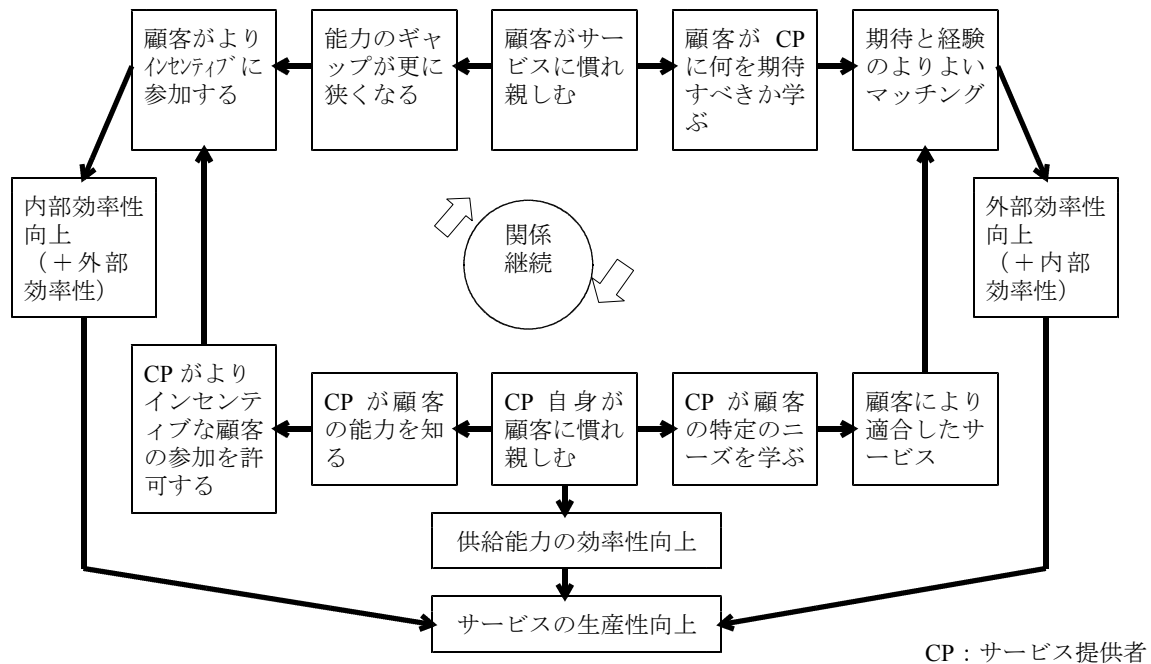


図3 サービスの生産性に学習関係が与える影響：Grönroos(1990:252)より筆者作成

2-2-2 顧客との相互理解

「学習関係」という用語を用いているわけではないが、顧客と CP が双方を理解し合うことの重要性について言及しているのが Mohr and Bitner である。彼らは、クリティカル・インシデント法に基づく研究成果をメタ分析し、サービス・エンカウンターにおける顧客満足を規定する重要な要因に顧客と CP^{*2} との間の相互理解の構築があるとして、図4の仮説モデルを提示している。

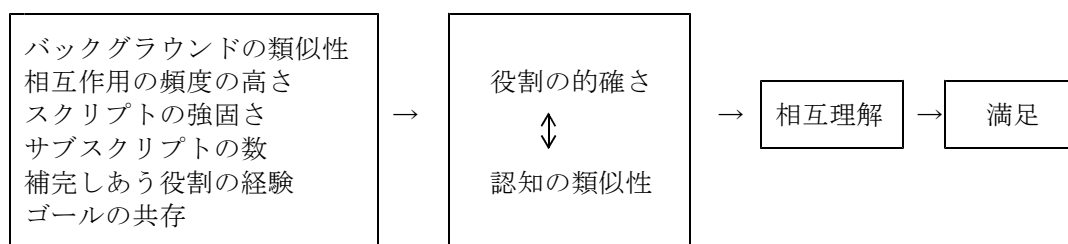


図4 仮説的な関係性の要約 Mohr&Bitner(1991:614)

*1Grönroos [1990] ,*op.cit.*

*2 文中では employees（従業員）と記述されているが、本稿では CP と記述した。

この図から、顧客と CP の認知が類似していることや各々の果たす役割が的確であることによって両者の相互理解が促進されること、認知の類似性や役割の的確さは、両者のバックグラウンドの類似性や頻繁な相互作用、スクリプト、役割を相互補完した経験及びゴールの共存の影響をそれぞれ受けることが示唆される。

Mohr らはこれらの根底にあるのが「役割とスクリプトの理論」であると述べている^{*1}。サービス・エンカウンターにおいて CP と顧客には各々演じるべき役割がある。役割とは経験とコミュニケーションを通じて学習された行動パターンのセットである。CP は顧客の期待に応じてそれぞれの役割を演じなければ顧客を不満足にしたり離反させる。顧客の側も規則に従って行動しなければオペレーションが円滑に行われなくなる。スクリプトとは、サービス提供において CP と顧客の双方が従うことを期待される行動の流れであり、サービスのスクリプトとは演劇の台本と同じものである。それらはサービスの経験、教育、他者とのコミュニケーションを通じて学習される^{*2}。

2-3 サービス・エンカウンター研究における分析方法

2-3-1 クリティカル・インシデント法：CIT

「クリティカル・インシデント (critical incidents)」とは、顧客、サービス組織のいずれかあるいは双方の満足・不満足を取りわけ決定づけるような顧客・CP 間の特定のエンカウンターを指す。「クリティカル・インシデント法 (critical incident technique:CIT)」は、様々なサービス・エンカウンターの中からこうした出来事を集め、分析し、カテゴリー化する方法である。クリティカル・インシデントを分析することによって、サービス・デリバリーにおいて顧客の満足・不満足を決定づける要因が何かが明確になる^{*3}。

サービス・エンカウンターにおいては、実務のみならず研究方法としても CIT が多く用いられている。Bitner,Booms and Mohr は CP の視点に立った研究を行っており、レストラン、ホテル、航空会社の従業員を対象に CIT によるインタビューを行った結果をコーディングによって分類している。インタビューにおける質問項目は次のとおりである。

問 1：その出来事はいつ起こったか

問 2：特殊な状況がどのように続いたか

問 3：あなたやあなたの同僚はどのように話し行動したか

問 4：顧客の視点から見てそのやりとりで満足するものだと感じたか

問 5：(不満足な場合) あなたや同僚はどのように話したり行動したりすべきだったか

分析の結果、顧客の不満足は顧客自身の行動が誤っていたことが原因となっていたことが明らかとなり、係る知見が従業員のトレーニングや顧客のマネジメントに役立つことが

*1 L.A.Mohr and M.J.Bitner, "Mutual Understanding Between Customers and Employees In Service Encounters," *Advances Consumer Research*, Vol.18, 1992, pp.611-617.

*2 ラブロック+ライト前掲書、303-307 頁。

*3 ラブロック+ライト前掲書、70 頁。

示唆されている¹⁾。

2-3-2 VRM に基づく会話分析

William Stile は、顧客と CP との会話の中で、構造が類似するものどおしを分類することにより、会話のプロセスとサービスの効率性や顧客満足との関連が明らかになると主張して、Verbal Response Modes (VRM) のカテゴリーを用いた分析を行っている。患者と医師との会話から因子分析によって4つのモードを抽出し、満足度との相関を求めたところ、医師による情報提供 (edification) が正の相関、単純な応答 (acknowledgment) がわずかに負の相関を示した²⁾。

上記の研究における VRM の分類は、文法形態とコミュニケーションの意図によって8つのモードに分類されている。後に Stile はこの8つのモードを、発話内容が話者の経験 (source of experience: 知識、考え、信念、感情、記憶、知覚、意図、自発的な行動などを含んだより広いもの) に基づく情報かどうかという軸、他者の発話内容や他者の経験の推測 (presumption about experience) に基づいた発話かどうかという軸、発話者の視点 (frame of reference) が用いられた発話かどうかという軸の3軸の組み合わせによって表1のように整理している。

| 表1 VRM の最終的な分類 (Stiles1992:8) | | | |
|-------------------------------|-------|-----|-----|
| 経験の源 | 経験の推測 | 視点 | |
| | | 相手方 | 発話者 |
| 相手方 | 相手方 | 反射 | 解釈 |
| | 発話者 | 応答 | 質問 |
| 発話者 | 相手方 | 確認 | 指示 |
| | 発話者 | 情報 | 開示 |

8つのモードの定義は下記のとおりである。

反射 (reflection) 相手の経験や行動を言葉にする繰り返し

解釈 (interpretation) 相手方の経験や行動についての説明や分類

応答 (acknowledgment) 相手方のコミュニケーションを受けとったことの伝達や相づち

質問 (question) 情報や方向付けの要求

確認 (confirmation) 相手方と経験や賛成・不賛成という態度を分かち合っていることを確認

指示 (advisement) 相手方の行動を導く忠告・命令・教示

情報 (edification) 客観的情報の表明

開示 (disclosure) 内面的情報・考え・意図の表明

VRM は当初カウンセリング場面での発話分析に用いられていたが、その後の研究から

*1J.B.Bitner,B.H.Booms and L.A.Mohr,"Critical Service Encounters:The Employee's Viewpoint,"*Journal of Marketing*,1994,Vol.58 (October) pp.95-106.

*2W.B.Stiles,"Measuring Roles in Service Encounters; The Verbal Exchange Structure,"in J.A.Czepiel, M.R.Solomon and C.F.Surprenant(eds.) ,*The Service Encounter;Managing Employee/Customer Interaction in Service Businesses*,New York University,Lexington Books,1985,pp.213-223.

学生と教師といった上下関係のある2者の会話^{*1}やビジネス場面での交渉など様々な会話場面に適用可能であることが示されている。Lampert,Dale and Paris は他の発話分類カテゴリーと比較し、VRM があらゆる内容の発話分析に適用可能であり、明確なカテゴリーの定義が存在するために1つの発話を必ず1つのカテゴリーに分類できると評価している^{*2}。

2-3-3 GTAに基づく会話分析

顧客との会話を分類することにより、会話プロセスとサービス効率性や顧客満足との関連が明らかになるとの Stiles の主張に賛同する Mattssin and Haring は、これまでの研究の多くが CIT によるインタビューデータに基づいていることが問題であるとの認識から、Glauser and Strauss によるグラウンデッド・セオリー・アプローチ (grounded theory approach:GTA) を用いて、ホテルにおける CP^{*3}と顧客との会話を分析している。

人は各々独自の視点を持って他者と相互作用する。コミュニケーションを目的とした発話は、相手方からの応答を暗に求めるものであり、相手方にどのような注意を向けたのかが相手方の応答に影響を与える。このようにコミュニケーションを目的とした発話が相手方の期待や役割に影響を与えており、機械的に役割を演じることによって人々のコミュニケーションが成り立っているわけではないことを考えると、役割理論のみではコミュニケーションの質の評価に対する知見を得ることが難しくなると Mattssin らは主張する。

彼らはどのような発話が特定のトピックやイメージに注意を焦点化しているのかを明らかにするため、ホテルでのサービス・エンカウンター の場面を録画し、発話の機能 (function) と内容 (content) の組み合わせに基づくコーディングを行っている。このうち CP による発話において出現したコードの組み合わせは表2のとおりである。

例えばサービスに対してどのようなイメージを持っているのか伝えて欲しいと顧客に要求する機能 (DI) を持つ発話は、一般的なトピックの提供 (ACT) という内容を併せ持つ場合に出現している^{*4}。

コミュニケーションの結果は、CP 自身に自己評価を求めるインタビュー結果に基づいて評価されることで、会話のパターンとコミュニケーションの質に関する認知との関係が明らかになる。このような方法を用いて顧客との会話プロセスを分析することを通じて、CP は、自らの行動が顧客とのコミュニケーションにどのような影響を与えているのか気づくようになる。例えばどのような要求を持っているか CP から質問された場合 (DES) の顧客の応答が躊躇 (HES) を表しているケースでは、CP のパターンとして、顧客の要求

*1D.C.Cansler and W.B.Stiles," Relative Status and Interpersonal Presumptupusness,"*Journal of Experimental Social Psychology*,1981,Vol.17,pp.459-471.で VRM を用いた分析がなされている。

*2A.Lampert,R.Dale and C.Paris,"Classifing Speech Acts Using Verbal Response Modes,"*Proceedings of the Austrarian Language Technology Workshop*.Sydney,Australia,2006.

*3 文中ではサービス提供者 (service provider) と記述されている箇所を本稿では CP と記述した。

*4 ここでは「これに関してはどう思いますか」との発話に対してこのようなコーディングが付されている。

に対して誤解している場合、十分な情報を持っておらず不確かである場合、手続きについて不案内である場合のいずれかであることが明らかにされている^{*1}。

表2 発話の機能と内容のコーディングの枠組 (Mattssin & Haring1998:431 より筆者作成)

| 発話のカテゴリー | | コード | 出現した組み合わせ |
|----------|-----------------------|-----|---------------------|
| 機能 | トピックの導入 | IT | INF,ACT,ECO |
| | トピックの詳細の要求の導入 | ITD | INF,DES,ACT,ECO |
| | トピックの詳細の要求 | DT | INF,DES,CON,HES,DIR |
| | トピックの詳細 | ET | INF,SUP,CON,HES,DIR |
| | 顧客のイメージの要求 | DI | ACT |
| 内容 | 情報 | INF | IT,ITD,DT,ET |
| | コミュニケーション開始 | ECO | IT,ITD,DT,ET |
| | 一般的なトピックの提供 | ACT | IT,ITD,RT,DT,DI |
| | 顧客の要求を質問 | DES | ITD,DT |
| | 顧客によって提示されたイメージのサポート | SUP | ET |
| | 躊躇 | HES | ET,DT |
| | 承認 | CON | ET,DT |
| | 非承認 | NON | ET,DT |
| | コミュニケーション維持を直接フォローアップ | DIR | ET,DT |
| | | | |

2-4 考察

本研究と関連するテーマの先行研究が取り扱ってきた論点は次のように整理することができる。

第1に挙げられるのが理論的基礎となっている「役割」の概念についてである。ドラマトウルギカルな視点を援用した Halliday らの研究では、演技者としての教師の役割に対する学生の認知をテーマとしていた。顧客との相互理解についての研究を行った Mohr らの研究においても、顧客と CP の相互理解はそれぞれの役割が的確に果たされることによって促進されるとして、役割とスクリプトの理論をその根底に据えていた。組織社会化の概念を援用した Hoffman らの研究においても、部分的従業員としての学生の役割を発揮していくことが学生の組織社会化プロセスと見なされていた。

「役割」と「相互制御関係」「学習関係」といった概念相互の関係についてはどのように考えればよいのか。サービス・エンカウンターの場面では、期待されている役割があらかじめ定められて演じられているわけではなく、発話による働きかけが相手方の役割に影響を与えていると Mattssin らは主張する。このようにして相手方に影響を与える行為が CP と顧客の双方で行われることになると、その場合の両者の関係は、上原によって提示された「相互制御関係」（相手方の行為を誘発・規定しあう関係）に該当すると考えられる。役割理論において「役割」とは、経験とコミュニケーションを通じて学習された行動パターンのセットであると考えられていた。サービス・エンカウンターのプロセスを通じて新しい次元の「相互制御関係」が次々と生み出され、それとともに新たな役割が学習されて

*1J. Mattsson and M.J.den Haring,"Communication Dynamics in the Service Encounter:A Linguistic Study in a Hotel Conference Department,"*International Journal of Service Industry Management*,1998,Vol.9,No.5,pp.416-435.

いくタイプのサービスは「プロセス型サービス」に当たると考えることもできるだろう。

以上を勘案すると、質の高いサービスを生むための顧客と CP との間の「学習関係」における「学習」には、自らの「役割」の学習も含めて考えた方が良いように思われる。Grönroos は顧客と CP の「学習関係」を、顧客と CP が互いを知り、いかに相手方と相互作用するかを学習することであると述べていたが、自らの「役割」の学習は、相手方と相互作用する際の「役割」の学習であると捉え直すこともできるだろう。このように考えると、顧客と CP との「学習関係」における「学習」とは、顧客と CP が互いを知ることを通じて、相手方と相互作用する際の「役割」について学習することであると定義づけることができる。したがって、このような学習を行うことを目的として相手方の行為を誘発・規定しあう関係（＝「学習関係」）も、CP と顧客の「相互制御関係」に含まれるものと考えられる。

第2に挙げられるのは、顧客に求められる役割としての「関与」「参加」「共同生産」についてである。「関与」の概念は組織社会化の概念を援用した Hoffman らの研究が、「参加」の概念は医療サービスにドラマトゥルギカルな視点を援用した John の研究や、学習関係とサービス生産性について論じた Grönroos の研究が、CP とのサービスの「共同生産」の概念は同じく Grönroos の研究が、それぞれ取りあげていた。これらの研究では、サービスへの顧客の「関与」がサービスの質に影響する、あるいはサービスへの顧客の「参加」や CP との「共同生産」がサービスの内部効率性を高めるといった主張が展開されている。

これらを勘案すると、効率性を確保しながら教育サービスの質を高めるためには、「関与」「参加」「共同生産」といった役割を顧客（学生）に求めるような相互制御関係を展開することが重要と考えられる^{*1}。

第3に、サービス・エンカウンターにおけるその他の規定要因のうち重要と考えられるのは以下のとおりである。Grönroos の研究では、顧客の「能力」「期待」「ニーズ」が、サービス生産性に影響を与える学習関係のプロセスにおいて考慮されていた。同様の概念は、学生の「ニーズ」と「スキル」が授業に適合している程度が学生の組織社会化に影響を与えているとする Hoffman らの研究においても言及されている。その理論的基盤として措定されている発達の段階モデルは、教育サービス・エンカウンター研究における理論的基盤として考慮に値するものと考えられる。

医療サービスにドラマトゥルギカルな視点を援用した John の研究では、医師が優位な程度と患者が医師に依存する程度は患者の医療上の状態（緊急を要する状態、深刻な状態、慢性的な状態）によって左右されると指摘されていたが、ここでの患者の「医療上の状態」は、患者が医療を必要とする度合い、すなわち「ニーズ」の度合いであると考えられることもできるだろう。

John の研究では、教育サービス・エンカウンターにおいて適用可能な知見も示されている。医師が患者に対して影響力を持っているといったように、相手方に対する影響力が非対称であるという関係は、教師と学生の間にも成り立つと考えられる。医療サービスや

*1 同様の視点から筆者は、学生・生徒といった学習者が学習プロセスに関与する行動を促進することが教育マーケティングであるとの概念規定を行ってきた。佐野享子『教育マーケティング理論の新展開』東信堂、2012年、268頁。

教育サービスは、購買や消費の後ですら顧客がそれらの質を評価できない「信頼属性 (credence attributes)」^{*1} が特徴となってい専門性が高いサービスであることが、その理由として考えられる。

以上の考察を手がかりとして、次節において本研究における研究課題と研究方法を提示する。

3 研究課題と分析方法・対象

3-1 研究課題

先行研究の検討によって抽出された論点が、本研究における研究課題となり得るか以下で考察を加える。

第1に、教師 (CP) と学生 (顧客) の間の「相互制御関係」について述べる。本研究が対象とするのは「単一型サービス・エンカウンター」に当たる1対1の個人指導である。このような教育サービスは、顧客である個々の学生にサービスを適合させる「カスタマイゼーション (customization)」が特徴となる。このようなサービスではCPと顧客の「役割」があらかじめ定められておらず、サービス・エンカウターのプロセスを通じて新しい次元の「相互制御関係」が次々と生み出されていることが予想される。それら「相互制御関係」のタイプとしていかなるものが存在し、その時々で相手方にどのような「役割」を期待してそれらが営まれているのかという点が、本研究における研究課題となり得る。

また、本研究が対象とする教育実習指導は約3週間にわたって行われ、その間の教師からの指導によって学生の成長の度合いは徐々に高まっていくことが予想される。このように本研究ではその基底に発達段階モデルを指定し、教師 (CP) と学生 (顧客) の「相互制御関係」の変化にどのような「段階性」を見いだし得るかを研究課題とすることが可能になる。

さらに冒頭で提示したように、本研究は、サービス・エンカウターをいかに展開して質の高い教育サービスを提供するかを明らかにする点にねらいがある。

以上から、次の研究課題が設定される。

RQ1-1 : 教育サービス・エンカウターズにおいて教師 (CP) と学生 (顧客) の行為を誘発・規定しあう「相互制御関係」には、どのようなタイプが存在するのか。

RQ1-2 : そのような「相互制御関係」にどのような変化 (段階性) を見いだすことができるのか^{*2}。

RQ1-3 : そのような「相互制御関係」は教育サービスの質とどのように関係するのか。

RQ1-4 : そのような「相互制御関係」においてどのような役割期待の変化を見いだすこと

*1 ラブロック+ライト前掲書、81頁。

*2 同様の研究課題の重要性については、既に拙稿においても指摘してきたところである。佐野〔2013〕前掲論文。

ができるのか。

第2に、教師（CP）と学生（顧客）の間の「学習関係」について述べる。本研究は1対1の個人指導を分析対象としている。したがって上原が提示した家庭教師の例と同様に、教師と学生の「相互制御関係」の中には、相手方に一定の役割を求める関係のみならず、教師と学生が互いを知ることを通じて、相手方と相互作用する際の自らの「役割」について学習することを目的とし、相手方の行為を誘発・規定しあう「相互制御関係」が含まれていることが予想される。本研究では、このような「相互制御関係」を教師と学生との間の「学習関係」と定義づけることとする。教育サービス・エンカウターのプロセスにおいて係る「学習関係」のタイプとしていかなるものを見いだし得るのかという点が、本研究における研究課題となり得る。

そのような「学習関係」には何等かの「段階性」が存在するとともに、それら「学習関係」と、当該学生の必要性（ニーズ）、獲得した能力・スキル及び教育サービスの質との間に何等かの関係性があることが予想される。

以上から、次の研究課題が設定される。

RQ2-1：教育サービス・エンカウターにおける、教師（CP）と学生（顧客）の間の「学習関係」（教師と学生が互いを知ることを通じて、相手方と相互作用する際の自らの「役割」について学習することを目的とし、相手方の行為を誘発・規定しあう「相互制御関係」）には、どのようなタイプが存在するのか。

RQ2-2：そのような「学習関係」にどのような変化（段階性）を見いだすことができるのか。

RQ2-3：そのような「学習関係」は、学生の能力・スキル、ニーズ、教育サービスの質とどのように関係しているのか。

3-2 分析方法

本研究では、1対1の個人指導形式で実施された教育実習指導における教師と学生の会話のプロセスを対象とし、両者の発話を録音・文字化したデータをコーディングすることによって分析を加える。会話分析の方法を採用するのは、発話が相手方の応答や相手方の役割に影響を与えるとする Mattssin らの研究と本研究の問題意識が等しいことを考慮したことによる。コーディングに当たっては、本研究独自の分類が可能になることを考慮して、Mattssin らの研究と同様に GTA の方式を用いる^{*1}。

*1 コーディングは、佐藤郁哉が提唱する方法を参考にした。佐藤郁哉『質的データ分析法：原理・方法・実践』新曜社、2008年。

教師側の個人指導の意図を解釈するに当たっては、教師に対する半構造化インタビュー^{*1}の結果を用いるとともに、個人指導の成果を確かめるために学生が執筆した実習の記録のデータを併用する。特に教師から学生への役割期待、教育サービスの質、学生の能力・スキル・ニーズをそれぞれ判断する際にはこれらのデータを用いた。教師へのインタビューでは、Mattssin らの研究と同様に当該指導の質の高さに対する教師自身の自己評価についても併せて要請した。さらに分析結果の妥当性を確保するため、分析内容が理解可能か当該分析対象者にフィードバックして内容の確認を依頼した^{*2}。

本研究が採用した分析の手順は以下のとおりである。

◇ RQ 1 について

(1) 定性的コーディングによる相互制御関係のタイプの抽出

- ・教育実習指導の様子を録音した音声を文字テキストデータ化^{*3}し、教師・学生それぞれの発話の中で、各々の行為をどのように誘発・規定しているかとの視点からGTAに基づく定性的コーディングを行う^{*4}。
- ・ここでは発話の特徴について、Mattssin らの枠組みをヒントとし、その機能（相手方にいかなる誘発・規定を及ぼしているか）と内容（誘発・規定している対象）の両面からコーディングする。
- （例）質問した（＝機能）の内容が解決策についてである場合は『解決策についての質問』とコーディングする。
- ・1つのターン（会話における話者交替の単位で、1人の会話参加者が話し始めて

*1 主な質問項目は次のとおり。問1：この回の指導をはじめるにあたって、どのような方針で指導を行う心づもりでいたか。問2：教育実習生の発話や反応等に対して指導教員自身がどのように考えてこのように発話したのか。問3：この回の指導教員とのやりとりを教育実習生自身がどのように感じていたと思うか。問4：指導教員としてこの回の指導は満足のものだったか。不満足の場合はどのように発話したり行動したりすべきだったと考えるか。問5：以後の教育実習生の様子はどうかだったか。

*2 同様の方法を採用したものとして片岡登『リーダーシップの意味構成：解釈主義的アプローチによる実践理論の探求』白桃書房、2010年。

*3 文字テキストデータは、「えー」「あー」などの意味のない音声（ケバ）を削除し、「そっち」「もん」などの話し言葉を「そちら」「もの」といった書き言葉に修正して文章を整えた。

*4 コーディングに当たっては、はじめにインビボ・コーディング（言葉をそのままコードとして使う）の要領でオープン・コーディング（何について述べているのかを目安にしたコーディングを指す）を行った。次に得られたオープン・コードを用い、KJ法の要領で焦点的コーディング（抽象度の高い、比較的少数の概念カテゴリーに対応するコードを割り振ること指す）を行った。

から話し終えるまでの発話を指す)^{*1}の中に、異なる機能と内容が含まれている場合にはその全てをコーディングして並記する。

- ・えられたコードを分類することによって教師・学生間の相互制御関係のタイプを抽出する。

(2) 段階性についての考察

- ・抽出した相互制御関係のタイプに加えて、教師へのインタビュー結果と学生による実習の記録の記述を分析することを通じて、教師・学生間の相互制御関係にどのような段階性を見いだすことができるか考察する。

(3) 相互制御関係のタイプと教育サービスの質との関係性についての考察

- ・質が高いと判断された回の指導と質が高くないと判断された回の指導とを比較することを通じて、相互制御関係のタイプと教育サービスの質との関係性について考察する。

(4) 役割期待についての考察

- ・(1) で抽出した相互制御関係のタイプに加えて、教師へのインタビュー結果と学生による実習の記録の記述をそれぞれ分析することを通じて、教師・学生の役割期待の特徴について考察する。

◇ RQ 2 について

(1) 学習関係のタイプの抽出

- ・RQ 1 で抽出した相互制御関係のタイプに加えて、教師へのインタビュー結果と学生による実習の記録の記述を分析することを通じて、教師・学生間の学習関係のタイプとして特徴的なものを抽出する。

(2) 学習関係における段階性についての考察

- ・RQ 1 で抽出した相互制御関係のタイプに加えて、教師へのインタビュー結果と学生による実習の記録の記述を分析することを通じて、教師・学生間の学習関係にどのような段階性を見いだすことができるか考察する。

(3) 学生の能力・スキル、ニーズ及び教育サービスの質との関係性の考察

- ・RQ 1 で抽出した相互制御関係のタイプに加えて、教師へのインタビュー結果と学生による実習の記録の記述を分析することを通じて、学習関係のタイプと学生の能力・スキル、ニーズ及び教育サービスの質との間にどのような関係性を見いだすことができるか考察する。

3-3 分析対象

*1 ただし学生と教師の会話が長くなる部分では、「うん」「はい」などの相づちから「応答」以外の図が読み取れない発話は省略し、発話の内容が連続して把握できるようにターン終了の位置を変更した。具体的には、実際の会話において相手方の相づちが入っていた箇所に読点を付して、複数のターンを連続させた。例) 教師「これは」学生「はい」教師「どういう意味？」→教師「これは、どういう意味？」

本研究に対する協力が得られた 8 名の国立大学附属学校の教員の中から、学生が執筆した実習の記録の入手が可能であったケースに限定して今回の分析対象とした*1（表 3）。

表 3 分析対象となった事例の概要

| | 性別 | 教員経験年数 | 教科科目 | 指導学生 | 分析対象回数(所要時間) |
|------|----|----------|------|-----------|-----------------|
| 教師 A | 女性 | 15 年(高校) | 国語科 | 学生 a : 男性 | 計 7 回 (約 162 分) |
| 教師 B | 女性 | 15 年(高校) | 国語科 | 学生 b : 女性 | 計 5 回 (約 149 分) |
| 教師 C | 男性 | 5 年(高校) | 非公表 | 学生 c : 女性 | 計 3 回 (約 94 分) |

いずれも高校に勤務している教員であり、教育実習生は大学 4 年生である。教育実習指導は 2012 年の 5 月に 3 週間実施された。教師へのインタビューはいずれも 2012 年 12 月に約 90 分にわたって行われた。

4 個人指導場面で見られる発話の特質

個人指導場面における教師と学生との間の発話のやりとりは、実習の一環として学生が授業を行う際に取り扱う授業のテーマ・内容、授業方法、生徒に対する具体的な接し方等について、教師から学生に説明して相手方の行動を導くことを意図する『教示』とそれに対する学生の『応答』（コミュニケーションを受け取ったことを示す相づち）や学生からの『意見の表明』が大部分を占めていた。

したがって以下ではそのような発話の全てを分析対象とするのではなく、上記以外のコードが付された発話のやりとりや、教師へのインタビューにおいて教師自身がこのような意図でこの発話を発したとのコメントが得られた発話のやりとりを選択し、これら特徴的な発話を対象として、その特質について考察を加える。

本節では、分析対象となった 3 つのケースにおいて見られた特徴的な発話と、それらに関わるインタビュー結果及び実習の記録に書かれた内容を記述する。また、各ケースにおける個人指導例ごとに、記述した上記の内容に対する解釈を付す。

以下では『 』内が発話に付されたコード、「 」内がインタビューによる教師の発話、“ ”内が学生による実習の記録の記述、イタリック体が個人指導における教師 (T)・学生 (S) の発話をそれぞれ表している。

4-1 教師 A のケース

4-1-1 概要

国語を担当する女性教員で、教員経験年数は 15 年である。教員 2 年目から、平均して年 1 名程度の割合で教育実習生の指導を担当している。

教育実習指導で日頃心がけていることについてはインタビューで次のように述べてい

*1 残りの 5 人を含めた分析結果は別稿に譲る。

た。

「(学生は) 自分の教わった国語の授業が一つのモデルになって、それを教えようとする方が非常に多いので。そうすると、うちの学校の生徒だとレベルが高すぎたり、あるいはちょっと難しすぎるということがあって、うまくいかないことが多いので、(自分が高校で) 教わったものそのものが、教えられるわけではないということを認識してもらうということ。それから設問なり発問を用意して生徒に考えさせる、問いかけを投げるわけですが、その問いが必ずしも生徒からうまく返ってくるわけではないので、そのときにどうすればいいのか常に考えていきながら授業を組み立ててほしいということを、意識してもらっていると思います。」

ここから、過去の経験をベースにすることなく、目の前の状況(生徒からの反応)に即して、どうすればよいのか常に考えることを、教師 A が日頃から学生に期待していることがうかがえる。

分析対象となったケースでは、高校 1 年次必修科目「国語総合」を担当する大学 4 年の男子学生を指導している。学生が指導したクラスは「にぎやか」であり、「発問に対する反応はいい」クラスであった。

学生は実習期間前に来校し教師 A との事前打ちあわせを行っている。その場で学生の調書を読み、学生と直接話をした教師 A は、「話していても非常に意欲的な感じがあったので、彼のやりたい授業像をこちらにも引き出してサポートできれば」と感じており、はじめて話をした時の学生の態度から学生の意欲を感じ取って、学生が持ちあわせている力量を引き出すことを自身の役割として当初考えていたことがうかがえる。

学生が担当した授業の単元は『羅生門』であり、学生による授業は研究授業を含めて合計 10 回実施された。係る授業の前後で学生に対する個人指導が行われた。このうち分析対象としたのは 7 回分の指導であり、各々の指導時間は A-1 が 22 分、A-2 が 17 分、A-3 が 19 分、A-4 が 47 分、A-5 が 19 分、A-6 が 16 分、A-7 が 19 分である。

4-1-2 個人指導 A-1

第 1 回目の授業実施前の指導であり、学生が作成した学習指導案に対して「準備の仕方の注意事項」を話題にしている。

指導は教師からの『解決策提案の要請』(T 1) で始まるが、学生が答えに窮している(『解決策の提案不能』(S 1)) 様子を見せたので、教師から『考え方のヒントの教示』を行っている(T 2・T 3)。それに対する学生の『解決策の提案』(S 4～6) がなされ、それを受けて教師から解決策についてどのように考えるかとの視点に立って『考え方の教示』(T 7) がなされるとともに、教師の側からの『解決策の教示』(T 8・T 9) がなされている。

〔例 1〕

T 1: 評価をするにはどうしたらいいだろうね。

S 1: 評価。うーん、確かに。

T 2: 評価って、成績をつけるってことだけじゃなくて。

S 2: はい。

T 3：確認ができればOKなので。

S 3：そうですね。

T 4：うん。

S 4：もう、直感。何ていうんですかね。ほんとにぎっくばらんでいいんだったら、笑ってほしいです。

T 5：なるほどね。

S 5：授業に参加できていたかっていう感じですね。

T 6：うん。

S 6：ただ、自分が読んだときは、ほんとに、もう没入してほしいんで。

T 7：そうすると、指導案的な書き方とすると。生徒の学習態度の観察。

S 7：はい。

T 8：観察によって、様子をこちらが見て、あ、この子たちは結構没入しているなっていうのかどうかだと思います。もしくは指名による問いかけ。質問・発問によってその答えが返ってきて、「どうだった?」「楽しめた?」とか、あるいは「関心持てたかな」という問いかけをしたときに、「えー」というリアクションなのか。

S 8：はい。

T 9：意外と、好意的に見てくれるかっていうところで、確認はできるかなと思います。

この場面について教師 A はインタビューで次のように述べていた。

「(授業を) 受ける側の感覚が強いと、何をねらいにして授業を組み立てるか、その授業を生徒がどう評価するのかっていう意識はあまりないから・・・。彼の中には(授業に対する自分のイメージがあるので) そのイメージから、いや、そうじゃなくてね、っていうところを伝えていた記憶があります。」

「評価という言葉の受け取り方が、どこまで彼が理解できてるかな、っていうのはちょっと心配だったんですけども。でも、笑いが取れたかどうかっていうこととか、没入してほしいっていうようなこと。そういう、生徒のリアクションを観察したいっていうふうな答えが出てきているので、ある程度、評価っていうのは単に成績をつけるっていう表層的な意味ではない意味合いで理解してくれているのだと思いました。」

最初の語りからは、学生が特有に持つイメージを教師が推測しながら、学生とやりとりしている様子がうかがえる。また2番目の語りからは、学生の発話の内容が持つ意味を推測して、学生が理解しているかどうかを教師が判断している様子がうかがえる。

教師 A はこの回の指導については「うまくいった」と評価しており、その理由についてインタビューで次のように述べていた。

「彼の伝えたいことと私の伝えたいことっていうのが、お互いある程度コミュニケーションができて、指導する側される側が、意思疎通ができる体制が整ってきたかなというふうに、一瞬思ってたんですけども・・・。」

「(意志疎通できるかどうかは何によって左右されるのかとの問いに対して) やっぱり実習生さんの理解力ですかね。同じように話したとしても、それが何を求められてるのか、どういうふうな働きかけをされてるのか、本人がどこまで理解しているかというところ

ろで、ある程度こちらの言っていることが伝わっているなっていう安心感(が違ってきます)」

学生への働きかけを何か工夫していたのかとの問いに対しては、「例年どおり」の働きかけをしたと述べていた。

このように教師 A は、学生とのコミュニケーションが成立するためには学生の理解力が必要であると認識している。またこれらの語りから、教師 A は指導の初期の段階で、他の学生への働きかけと同じ働きかけをして、当該学生がどのような反応をするか確かめることを通じて、学生の理解力を判断していることがうかがえる。

これに対し学生も、この回の指導に関する実習の記録の中で、評価の考え方について整理しており、教師が伝えた内容に対して一定の理解を示していることがうかがえた。

4-1-3 個人指導 A-2

第1回目の授業実施後の指導である。授業では学生が想定していなかった生徒の反応があり、個人指導で教師と学生それぞれがその様子を振り返ったあとで(『状況の振り返り』(T1・S1))、学生からあの時はこうすべきであったという代替案が示され(『振り返りによる解決策の提案』(S2))、その後に教師からそのような状況をどのように考えるべきかの『考え方の教示』(T3)がなされている。

〔例2〕

T1: (日頃よく読むかという問いに対して) 漫画より小説のほうが手が挙がってたのは、ちょっと意外な。

S1: びっくりでしたね。どうもっていこうと思って。

T2: うん。

S2: いっそのこと、そこで「小説のいいところって何だろうね」っていうふうにもっていけばよかったんですけど。自分から、マイナスイメージを発信してしまっ

T3: そうですね。だからこちらが意図しない答えが出てきたときにどう切り替えて、意図してた方向と違う形だけど、最終的にはもっていきたい方向へもっていくかっていうところは、ライブならではのね、臨機応変な対応が求められるかなと。

この場面について教師 A はインタビューで次のように述べていた。

「こういうふうに持っていてもよかったねっていうふうに、自分で後から気がつくんだけど。その時点(=授業の時点: 筆者注)ではやっぱりうまくできなかったっていうところですかね。(事後指導のやりとりから)彼の気づきがちゃんとあって。振り返りが自分の中でできてるだろうなと(感じました)」。

教師 A は学生の反応を評価しており、この点については、教師 A から学生に『解決策の提案の要請』を行わなくても、学生自身に気づきがあり、自ら解決策を提案しているかどうかを判断して教師 A が評価を行っていたことが推測される。

学生の側からは、教師の指導を誘発する『方策についての質問』(S1・S2)が見られた。

〔例 3〕

S 1：ちょっと、あらかじめ一つ相談しておきたいんですけど。

T 1：うん、うん。

S 2：今日、内容をやり切れなかったの。ちょっと、次回にその分がずれ込むことになると思うんですけど。今日のおさらいというか。確認というか、どんなふうに行っていったらいいですかね。

このように学生から教師に質問をして教師の指導を求める発話は、その後も繰り返し見られた。

この回の指導の意図として教師 A は次のようにインタビューで述べていた。

「最初の授業が無事終わって、お疲れさまでしたっていうようなことで、やっぱり非常に緊張していると思いますので、まずは評価してあげる。よく頑張ったねっていうことと、うまいところは‘すごいね’っていう話を結構したと思います。」

このように教師 A は学生による最初のチャレンジングが終わった段階で、学生の努力を認めてまず評価するという態度で学生に接していることがうかがえる。

これに対し学生は、実習の記録の中で、今回は授業でまとめる時間を捻出できなかったの、生徒によっては結局何をしたのかわからなかったこともあっただろうから、次の授業ではただ話を聞かせるだけでなく、作業に取り組みせることを考えていると記述していた。学生が、今回の課題を踏まえて次回に活かそうとしている様子が実習の記録からもうかがえた。

4-1-4 個人指導 A-3

第 2 回目の授業実施後の指導である。ここでは前時の反省を踏まえ、グループワークを取り入れたことへの反省点が語られている。

冒頭で教師から学生に授業の『振り返りの要請』（T 1）を行っている。学生は授業を振り返ってなぜそのような状況が生じたのか理由を分析して述べている（『振り返りによる理由の分析』（S 1））。その後に教師から、どのように考えるべきかの『考え方の教示』と『解決策の教示』（T 3）が行われている。このように指導の冒頭に授業に対する『振り返りの要請』を学生に求める教師の発話は、後述する〔例 6〕〔例 7〕〔例 8〕など、以後の指導でも繰り返されていた。

〔例 4〕では、『振り返りの要請』が教師からなされても、学生が具体的な状況がどうであったか語っていないため、教師から『具体的な状況を振り返る要請』（T 2）が再度なされ、それを受けて学生から『具体的な状況の振り返り』（S 2）が行われている。

〔例 4〕

T 1：振り返ってみて、いかがでしたか。

S 1：そうですね。一つには、時間が足りなかったというよりは、ちょっと課題が難しす

ぎたというか、抽象的すぎた気がして。 (中略) あとはグループワークみたいなものが持つ性質として、結構場があったまるのはすごいいいと思うんですけど、収集つけるのが大変だなと思いました。

T 2 : 収集つけるのが大変だっていうのは、どのあたりが。

S 2 : 作業やめてちょっと話を聞いてもらうにしてもそうですけど。グループワーク終わって、読解に入ったときにもグループ組んだままにしちゃってたんで、やっぱり雑談が多かったですね。

(中略)

T 3 : まず最初のグループワークの方からなんだけれども、ご指摘のとおり、オープンな形の作業っていうのは、やっぱり生徒はまだ難しい。で、せめて時間と作業量がある程度示してあげるといいのかなという気がします。何分までにと、項目も。(以下略)

この回の指導について、教師 A はインタビューで次のように述べていた。

「最初に失敗したほうが、そのあとのフォローっていうか、軌道修正がしやすいので先にそれもありかと思ってやってもらった感じですかね。」

教師 A はこの回の指導については「うまくいった」と評価しており、その理由についてインタビューで次のように述べていた。

「彼が実際に失敗をした、自分の中でうまくいかなかったっていう授業をしたあとの振り返りの場面で、何が問題点だったかっていうことをこちらがある程度聞き出して、それに対する解決策も幾つかこちらから提示する中で、じゃあ、自分だったらどういうふうに次やっていこうかなっていうことをイメージさせることができる程度できたかなと思います。」

(イメージできているところはどのあたりから感じ取ったのかとの問いに対して)「問題点を自分の言葉でちゃんと出せたところから (感じ取りました)。」

このように教師 A は、指導の初期の段階で学生に失敗経験をさせる中で、その振り返りを通じて学生が自ら解決策を考えることができるような指導を行っており、学生自らの解決策の提案に結びついた指導が「うまくいった」指導であったと判断していた。ここから教師 A は学生に対して、自ら解決策を考えることを期待していることがうかがえる。

これに対し学生は、実習の記録の中で、時間が足りなくなっても落ち着いて授業ができるよう、授業の台本を作成して次の授業に臨む予定であると記述しており、生徒への指示があいまいになっていたという問題点への対応を自分なりに考えている様子がうかがえた。

4-1-5 個人指導 A-4

第3回目の授業実施後の指導である。第3回目の授業では、作品の舞台については傍線、人物については破線を引くなどの作業の指示が学生から生徒に与えられていた。その点について教師との間で次のような発話のやりとりがなされた。ここに見られるのは教師からの『意図の表明の要請』(T 1)、それに対する学生の『意図の表明』(S 1)、教師からの『状況の振り返り』(T 2)、学生からの『振り返りによる解決策の提案』(S 2)、教

師からの『考え方の教示』と『解決策の教示』(T3)である。

〔例5〕

T1: 作業の指示が出ただけけれども、この意図するところはということかっていうのは、どんなふうに考えていますか。

S1: 棒線・波線って引いていって・・・(中略) ひたすら棒線になってるね。(中略) 線を引いてくと、今度はひたすら波線になったねっていう・・・。(中略) そういうふうに舞台と人物っていうのを分けて、順番に説明してるんだねっていうのをやりたかったのと。(以下略)

T2: それをこの時間内に確認する時間っていうのが、ちょっと確保できなかったよね。

S2: 羅生門の要素をまとめよかって言ったときに、棒線を順番に洗っていったらよかったんですけどね。

T3: 最後にどこを引いてもいいんだよっていうちょっと発言があったので、つまり答えはオープンになっちゃうの、どれでもいいのっていうことになってしまうと、一生懸命引いた子たちの作業のかわがないというか。これは何のために引かせたんだろう、引いたんだろうっていうのが、口頭の説明だけではなくて、板書の形で、あるいは時間を取って取り上げる形で、確認できるとよかったのかなと思います。

学生はこの回の指導の終盤で、次回の授業でも傍線・破線を生徒に引かせる作業を続けたいと語っていた。これに対して教師Aはインタビューで次のように述べていた。

「作業の意図が分かりづらいいけれど、まだ続けると言っているの。まだやるんだと思いましたけど。意図がちょっと分かりづらいよねとは言ったんだけど、彼はまだやるって言ったんで。やるなとは言えなかったの。じゃあやってみようかっていうふうに。基本的にはやってみてだめだなと自分で気づかないと。こちらがやめさせたことについては、彼にとっては、何の学びにもなっていないだろうなと。なぜやめさせられたんだろうっていうのが理解できないとあんまり意味ないなというふうに思っているの。時間との兼ね合いの中でこれがどういう効果を生むか、それとも時間を食うだけになってしまったっていうふうに感じるかは、自分自身が気づかないとだめだと(思います)。」

その一方で教師Aは、学生がやりたいようにやってもらおうとしながらも、「学生のアイデアに対して、できるだけそれが効果的な作業になるようなアドバイスをできるだけ具体的に出して」おり、「こういうふうに効果が出るようなことを考えて、と言いながら学生のアイデアを認めて」いると述べていた。

学生が授業の台本を作ったことに対しては、インタビューで次のように述べていた。

「自分の中で課題だなと思うことがある程度見えている。(中略) 彼なりの対応としては、綿密な台本を作るっていう解決策で乗り切ろうと。私のほうからは、板書計画は書いたほうがいいのかっていうアドバイスをしたのに対して、彼はそれよりもさらに詳細なものを準備しようっていうふうな形で対応してきたかなと(感じていました)。」

「(それに対してどう思って指導したのかとの問いに対して) そういうものはないけれどもできるほうがいいのか、どういうふうにやるかを考えたほうがいいのか、色々な考え方があると思うんですけど。それを一つ作る労力も非常にかかりますし、それに頼ってしまう

授業のやり方っていうのも、臨機応変っていう対応力にはつながらないので、どうかなとも思ったけれども。でもそれも1回やっぱりやってみて、で、ある程度の限界を感じた中で、また次の策を模索していきだろーと思えますので、いろんなことにチャレンジすることは悪いことではないと。失敗するチャンスがあるのがやっぱり実習のいいところなので・・・。」

このように教師 A は、様々な方法を模索していく中で学生自身に気づきが得られることを期待している。また様々な方法を学生に模索させる際にも、教師からのアドバイス(『解決策の教示』)は行っており、それらを踏まえた学生自身の判断を認め尊重する態度で指導を行っていることがうかがえる。

これに対し学生は、実習の記録で“作業だけを与えてその意味を解説するに至らないなど生徒にとって不可解な状態が今後ないようにしたい”と記述しており、今回の反省点を改善して再度作業を続けさせたいという意欲を持っていることがうかがえた。

4-1-6 個人指導 A-5

第5回目の授業実施後の指導である。冒頭で学生に対し教師が授業の『振り返りの要請』を行ったところ、学生から『振り返りによる理由の分析』(S 1)が行われ、教師から『解決策の教示』(T 2)が行われている。

〔例6〕

S 1 : 自分が勝手に、誘導しただけになってしまうので。そこは、もうちょっとやっぱり、工夫が必要だったかなと。(中略)自分の中で勝手に「そう、反動だよな」っていうふうに言い換えてしまったというか。勝手に結びつけてしまったり。自分の理屈を披露しただけになって、生徒には、語句の説明とか、語句の抜き出しばかりやらせてしまったかなっていう気はしています。

T 1 : そうですね。今指摘してもらったように、作業としては結構スムーズに進んだのだけれども、生徒がどこまで考えてその授業に参加したかっていうところの確認が、もうちょっと突っ込んであるといいなと思いました(以下略)。

これに対して教師 A はインタビューで次のように述べていた。

「ある程度時間数が、ペースが見えてきて、で、本来ならこの辺までいっておかなければいけないんだけど、まだここまでだっというのが見えてくると、自分で引っ張って授業を進めていく。生徒の発問の中で十分な答えが返ってこなくても、そこは自分で補って、はい、次っていうふうにいってしまいがちなところについて、もうちょっと踏み込んでこちらが問いかけて生徒に考えさせようよっていうところのやり取りをしています。」

どのように進めればよいのか学生が掴めるようになったかどうか判断し、更に踏み込んだ進め方について学生に考えさせている様子がここからうかがえる。

これに対し学生も実習の記録で、教師からのアドバイスを今後の参考にしたいと記述していた。

4-1-7 個人指導 A-6

第8回目の授業実施後の指導である。冒頭で学生に対し教師が授業の『振り返りの要請』を行ったところ、その後に次のような発話のやりとりが見られた。ここでは教師からの『振り返りの要請』を受けて、自分が実施した授業を学生が『評価』（S 1）している。それに対し教師から『具体的な状況を振り返る要請』（T 1）が行われ、学生による『具体的な状況の振り返り』（S 2）の後に、教師による『具体的な状況の振り返り』と『進歩した点の評価』（T 2）が行われている。

〔例7〕

S 1：正直、すごくよくできたと思ってます。

T 1：どの辺が？

S 2：盗人として決意ができたかどうかっていうのと、何で服だけ取っていったのかっていう理由は想定していた答えとは違ってたんですよ。（中略）で、「そう、それもあるんだ」っていうのに、恥ずかしながらそこで気づいて。それを拾えたのと（以下略）。

T 2：そうですね。今日はそういう意味では、生徒との発問と答えのやり取りのところが、その、単語で終わるっていうよりも、彼らが一応、自分の考えを伝えるっていうことが、本文の中から該当する部分を抜き出して、単語で答えるっていうよりは、自分で考えたことを自分の言葉で発表するっていうことにまで来てるかなと思いました。（中略）「よく読めてるね」っていう言葉がずっと出てきたような形で、教員のほうからの評価も伝えられたっていうところは、非常によかったと思います。

このように、失敗した時だけでなくうまくいった時にも『具体的な状況の振り返り』を学生に行わせ、どこがうまくいったか確認させている点が特徴的であり、振り返りによってうまくいった理由、うまくいかなかった理由に気づくことを、教師 A は学生に期待していることがうかがえる。インタビューでは次のように述べていた。

「恐らくはこのあたりで、生徒のほうからかなり小説の読みについて自分の考えが出せるようになってきた、それを引き出すことができるようになってきたっていう手応えを感じているのかなという気がします。」

取り組みが成果を上げたことに對して学生が手応えを感じているかどうかを、学生との発話のやりとりの中で教師 A が判断している様子が見えてくる。

それに対し学生も、実習の記録で“講義形式だけでなくじっくりと学生に考えさせて授業を進めることができた”と記述していた。

4-1-8 個人指導 A-7

第9回目の授業実施後の指導である。第9回目の授業は研究授業であり、係る授業の前に実施された指導について、教師 A はインタビューで次のように述べていた。

「今までは割と緩く、こちらがもっとこうしたいほうがいいかなと思うところも、彼が失

敗する行動も含めてやらせてみようと思ったんだけど、(授業が) 終わったあとに(他の教員から指導を受ける) 協議会もあるので、あまりボコボコにたたかれるのはかわいそうだなと思い、こちらの介入の度合いが強くなって、そこをちゃんと準備できてる？っていうことの確認の度合いが結構強くなっていたと思います。」

研究授業後の指導の場面で、教師から学生に授業の『振り返りの要請』を行ったところ、次のような『振り返りによる理由の分析』(S 1) を行う学生の発話が見られた。

〔例 8〕

S 1 : やはり時間配分というか、計画の時点でやっぱり、ちょっと時間足りないなっていうのは分かっていたことなので。そこがどうにかできなかった時点で、うーんって感じなんですけど。(中略) 理由としては、導入の部分で結構長くしゃべってしまったのと、あとは、違いをどんどん挙げていってもらったんですけど、思いのほか挙げてくれた一方で、雑然と「とにかく違いを探そう」っていうふうにしてしまったので、こちらの欲しいものとは違う、単純な違いっていうものを挙げてくれたのが多くて。

そういうのを、うまく解釈・・・こちらで生かしてあげられなかったですし。で、時間の関係で、欲しいのを最後まで引きずり出さずに、自分のほうで、「出なかったけど、ちょっとこれ言っちゃうね」みたいな感じで付け加えたり、ちょっとあそこは美しくなかったなど。あとは出してもらったのをまとめるに関しても、きちんと完全に想定していなかったんで、上手にまとめられなかった。そこで、やっぱりタイムロスがあったかなと。」

この回の指導の終盤では以下の発話のやりとりが見られた。ここでは、教師による『方策の提案の要請』(T 1) が行われた後に、学生から『方策の提案』(S 1・S 2) がなされ、教師から『方策の追加的教示』と『方策の承認』(T 3) が行われている。

〔例 9〕

T1 : どういうふうにやりますかね。

S1 : 自分がどうするかっていうのに近いんですけど、まずこれをまとめたし、心の揺れ動きとか、いろいろごちゃごちゃしちゃったじゃないですか。それをきれいにまとめたのを、何かしらの形で提示したいなっていうのはあって。それをまず、プリントという形にするのか、今回みたいに板書にしておくのかっていうことが一つと・・・。(中略) いずれにせよ、今日やっぱりこれだけやったことは、次回まで・・・でも彼らはプリントに書いてくれてるんですよ。

T2 : うん。

S2 : まあ、それぞれ「やったよね」って確認をする。で、そのあとに答えをやっぱり発表してくれたので、その答えはきちんと黒板に書くなりして共有して。で、さらにそこから、自分なりの答えというか、よくいわれている『羅生門』の主題っていうものに結びつける、もしくは比較するとか、もっていくとか。正直正解はないとか・・・と思ってるので、こういう答えを出してもらった。それはどうしてそう感

じたのか。どういう論理を組み立てて、こういうことを言いたいっていうふうに結論づけたのかっていうところを、もう少し、探っていって。『羅生門』のこういう表現とか、こういうものは確かにこういうことを言ってるかもね、っていうのを、もう幾つか出してもらえたら、さらにできるかなとは思いますが。

T3：そうですね。で、そのときにその根拠となる部分っていうのを、テキストに戻らせて。「ここからこう思った」っていうふうに言わせるといいかもしれないね。じゃあそういう形で。

S4：はい。

〔例8〕の発話のやりとりについて教師 A はインタビューで次のように述べていた。

「彼なりにできなかった部分っていうのがあって、悔しい思いを多分してるんだろうなと思うので。その中で気づきがあって、自分なりに次の反省につなげられたのかなという・・・。(中略) 自分でもうかなり分析できてるんですよね。時間が足りないのは、長くしゃべっちゃったとか・・・。彼の中で主題に迫りたいっていう思いはあって、それで『今昔物語集』を取り上げて、その発想自体はとてもよくて、ただそれにどうやって迫るかっていう、アプローチの方法ですね。ゴールは見えてるけど、アプローチがうまく、やっぱりはしごが掛けられない。そのもどかしさっていうのは、自分の中で感じてくれてるんだろうなという気がします。」

教師 A はこの回の指導については「うまくいった」と評価しており、その理由についてインタビューで次のように述べていた。

「研究授業が満足感とか達成感っていう意味で若干課題を残したと思うので、その部分について彼が自分で振り返りをしてくれています。そこから、具体的な対策はこうすればよかったのかなっていうところが、ある程度アドバイスができたのかなと思います。」

ここでも教師 A は、学生自らが気づきを得、学生自身の具体的な方策の提案に結びついたかどうかを判断し、それらに結びついていた指導について「うまくいった」と認識していた。その一方で学生が自ら気づきを得るためには、学生が気づきを得るまで学生の判断に全て任せるのではなく、第9回目の授業の事前指導のように、学生がどのような方策を考えているか実際に教師が確認する機会も同時に設けていた。

この回の内容に関しては、学生も指導の記録の中で反省点として記述し、残り1回となった最後の授業は丁寧に今回の復習をした上で、教材の主題に迫りたいと述べていた。

4-1-9 指導に対する評価

最終回である10回目の授業後の指導での振り返りで、学生は 伸び伸びやれました と語っていた。教師 A はこれに対してインタビューで次のように述べていた。

「伸び伸びやれましたっていう第一声が出てきたので、そういう意味では、ある程度やりたいことはやれたっていう達成感を感じてくれたのかもしれないなという気がします。」

教育実習指導期間を通じて学生がどのように変化したと感じたかという点については次のように述べていた。

「言葉ではっきり出てきたわけではないですけども、教職に立つことの厳しさっていうのもある程度、多分実感したんだろうなというのは感じています。」

このように教師 A は、学生が達成感を感じていた一方で、取り組むことの難しさについても実感していたと思われる点に、学生の成長を感じていた。それらを判断する根拠として学生による第一声の発話が挙げられているが、具体的な発話の有無のみで判断するのではなく、学生の様子全体から教師 A が学生の成長の度合いを判断している様子が見えてきた。

4-2 教師 B のケース

4-2-1 概要

国語を担当する女性教員で、教員経験年数は 15 年である。教員 8 年目から、平均して年 1 名程度の割合で教育実習生の指導を担当している。

教育実習指導で日頃心がけていることについてはインタビューで次のように述べていた。

「最初の頃は、私自身が授業をするのと比べて、実習生が足りないなとか、これぐらいは教えてほしいというのがあって指導していたと思うんですけども、それはできないなと私も指導していくうちに思っ。実習生も初めて授業をするので。だから今は実習生なりに満足できるというか、最後の 1 回でも途中の 1 回でも、今日は会心の授業ができたというか、いいものができたって思えるようになるために、何をやりたいかっていうのを（学生に）聞いて、それが実現するためにはどういう指導があるのかというのを考えていくというように、最近は考えが変わってきています。」

ここから教師 B は、少しでも満足できる成果を残すことができるようになることを学生には期待しており、そのために教師としてできることを果たすことが自身の役割であると認識していることがうかがえる。

分析対象となったケースでは、高校 1 年次必修科目「国語総合」を担当する大学 4 年の女子学生を指導している。学生が指導したのは「おとなしいクラス」であり、「教員が投げかけてもあまり反応がないが、指示すると黙々と課題に取り組む」クラスであった。

学生は実習期間前に来校し教師 B との事前打ちあわせを行っている。学生が提出した学習指導案を読んだ教師 B は「（授業で）何をするのがまだの状態なので、何がしたいかを実習中に考えさせる」ことを考えたと述べており、具体的な指導が始まってから学生自身に何をしたいか考えさせる意図を当初持っていたことがわかる。

学生が担当した授業の単元は『羅生門』であり、学生による授業は研究授業を含めて合計 10 回実施された。係る授業の前後で学生に対する個人指導が行われた。このうち分析対象としたのは 5 回分の指導であり、各々の指導時間は B-1 が 27 分、B-2 が 32 分、B-3 が 27 分、B-4 が 26 分、B-5 が 35 分である。

4-2-2 個人指導 B-1

第 2 回目の授業後の指導である。第 1 回目の授業では教材の音読と作品の説明が行われており、実質的に生徒とのやりとりの中で授業を進めていくのは今回の授業が初めてだった。この回の指導では「彼女がどう感じたか、どういうところが難しかったか様子を探っ

ているところだった」と教師 B はインタビューで述べており、指導の初期の段階での指導場面を通じて、教師が学生の感じ方や力量の程度を探ろうとしている様子がうかがえる。

個人指導の冒頭では、教師から学生に授業の『振り返りの要請』(T 1)が行われ、学生の『状況の振り返り』(S 1)の後に、教師は学生に問題が生じた『理由の分析の要請』(T 2)を行っている。

〔例 10〕

TI：ではまず今日の振り返りから御願います。

SI：導入のところは、説明は、問題なく、できたと思います。で、展開からが、ちょいちょい問題があつて。音読は、結構スムーズに終わったので、時間を超さずにできたんですけど。ワークシートが、予想外にみんな、あまり、手が進んでなくて。(中略)で、計画どおりには、終わらず、下人の状況は、触れることができませんでした。

T2：それは何でだと思いますか。

この発話のやりとりについて教師 B はインタビューで次のように述べていた。

「計画どおりに終わらず、という言葉があつたので、じゃあ、計画していたところになかったのは、なぜだと自分で分析するかというのを聞きたかったんだと思うんですけども、ここは。振り返りなので、ほんとだったらそこを言ってほしいんですよね。多分、ここができなかったのはこういう理由だと思うってところまで言ってほしいんですけど、えてして彼女は、今日はこうでしたっていうところまでしか振り返りができないので・・・。結局できなかったかな、最後まで。というので、ところどころでなぜ、なぜっていうのを割と多めに聞いていると思います。」

このように教師 B は、問題が生じた理由をどう分析したかまで振り返りの際に述べることを学生に期待していることがうかがえる。

学生の発話は、口ごもりつつ言葉をとぎれとぎれに話す訥々とした口調であり、教師 B は「口が重いし話がなかなか進まないの、分かっているかな、大丈夫かなという感じだった。不安は私もありました。」とインタビューで述べており、学生の口調から学生の理解の程度を推測している様子がうかがえた。

教師 B は、生徒への発問の仕方や生徒が授業に参加するルールをどうするかという点については「全体に関わる」ので「最初のうちにやっておかないと困る」とインタビューで述べており、ここから指導の初期段階で取り上げるべき内容を考えながら指導を行っている様子がうかがえた。実際の場面(例 11)では、どのように考えるべきかとの視点に立った『考え方の教示』(T 1・T 2)がなされた後に、教師から学生自身に「どうしたらいいかを考えさせる」『方策の提案の要請』(T 3)が行われていた。

〔例 11〕

TI：生徒の学力っていうか、一人一人の様子が分かったら、この子にはイエス・ノー・クエスチョンじゃないと厳しいとか、この子はこういう聞き方できるなって、生徒によって変えられるっていうのもあるんだけど。

SI：はい。

T2：ひとまずは、「いい？ 悪い？」って言って「いい」っていうような質問はできるだけ避けて。それは文章を読まなくても分かることだね。

S2：はい。

T3：考えさせたり、文章から探させるっていう発問を考えてみてください。

この発話のやりとりについて教師 B はインタビューで次のように述べていた。

「どうするかは、結局‘こうしなさい、ああしなさい’じゃなくて‘どうしたらいいかを考えてみてください’って実習生のほうに戻しているのですが・・・」

「(それは意図的ですかとの質問に対して) 意図的ですね。(中略) こちらがこうしなさいって言えば、実習生がそのとおりにやって結果うまくいくこともあると思うんですけども、そうすると実習の意味がないかなと思って。自分で試行錯誤しながら考えて、あ、これがちょっとでもうまくいくかもとか、あ、やっぱりだめだったかっていうのを、普通の私たちがやってる授業もそうなので、考えてほしいなというのがあって・・・。基本、突き放しです。」

ここから教師 B は、教師の側が方策を教示するのではなく、自身で試行錯誤しながら方策を考えることを学生に期待していることがうかがえる。

学生は実習の記録の中で“もっと板書・発問計画をしっかりと作らなければいけない”と記述しており、問題があること自体は認識していたが、それらの理由の分析にまで至った記述は見あたらなかった。

4-2-3 個人指導 B-2

3 回目の授業の事後指導である。授業の振り返りを行う際に、今回の授業で進歩した点と今後の課題について述べるのが学生に求められている(『進歩した点の振り返りの要請』と『課題の振り返りの要請』(T 1))。このように、進歩した点と課題についてそれぞれ学生に振り返らせる発話は、教師 B のその後の指導においても繰り返し見られた。

[例 12]

T1：それでは振り返りを始めます。第3時間めですね。うまくいったと思うところ。今までの2回めに比べて……。ちょっと良くなったかなと自分でやっていて思うところと、次回とか来週に向けて、やっぱりこういうところが難しいとか、やっていきたいというところを、今日の授業であれば言ってください。

この回の学生による振り返りについて教師 B は次のようにインタビューで述べていた。「まだ課題は多いだろうと私は思っているけれども。実習生は意外にポジティブだったという感じかな。それでここで、もっとうまくいったんじゃないかって思うところがありますかと聞いています。」

このように教師 B は、自ら進歩したと感じている時にも、更に改善すべき点がないかとの視点から振り返ることを学生に期待していることがうかがえる。

その後の学生とのやりとりの後に、教師から次回の課題が2つ示され、どちらかを選んでどうしたら良いか考えておくよう学生に指示していた（『課題選択の要請』と『方策の考案の要請』（T 1・T 2））。

〔例 13〕

T1：このポイントを考えさせるような発問を、来週はやるか。

S1：はい。

T2：または語りの腕を磨くか、どちらかにしてください。

学生に提示する課題については、「次の週では、1 週めにはここはまだ難しいかなとか、余裕がないかなというのも取り上げて、事後指導でやっていると思います。」とインタビューで述べていた。ここから教師 B が、学生の成長の度合いに応じて段階的に難易度を上げながら課題を提示している様子が見えてくる。

その頃の学生の様子についてはインタビューで次のように述べていた。

「学生は多分、そこ（＝文字テキストデータ：筆者注）にも再三あるように、全く自信がなくて、どうしよう、不安だって言うので。たしか、夜もあんまり眠れてないみたいなことを言っていた気がします。だからこれは結構実習大変だなんて。そんなにハードルを上げずに、最低限内容が終わればいいのかなんて、ちょっと思ったりもしましたね。」

ここからは教師 B が、学生の発話をもとに学生の現在の精神状態を判断し、当初学生に抱いていた期待の度を調整している様子が見えてくる。

学生はこの回の指導に関する実習の記録の中で、“生徒とのコミュニケーション不足であるのが活発的な授業展開ができていない一つの原因であると考えられる”と記述しており、自分なりに現状の分析を行っている様子が見えてきた。

4-2-4 個人指導 B-3

4 回目の授業の事後指導である。進歩した点と改善点をそれぞれ学生に振り返らせた後に、次のような発話のやりとりを行っていた。ここに見られるのは教師による『解決策の教示』（T 1・T 2）、『状況の振り返り』（T 3）、『解決策の教示』と『意図の表明の要請』（T 4）、学生による『意図の表明』（S 4）である。

〔例 14〕

T1：聞いてほしかったというか、生徒に考えさせてほしかったのは、4 ですね。下人の心理の変化。

S1：うーん。

T2：恐怖が消えていった。そして、憎悪、あらゆる悪に対する反感、悪を憎む心っていうのは、探していくとすぐ出るから。

S2：はい。

T3：じゃあ、どうして恐怖が消えたのか、どうしてあらゆる悪に対する反感が出てきて

るのかっていうあたりを、全部説明しちゃったじゃない。

S3：はい。

T4：そこをね、考えさせたいですね、生徒に。だから発問までは今日は見えてないけれども、私がよくやるのは・・・(中略)。生徒に聞かずに、もうこの辺は、時間がなかったからかな。

S4：何だろう。分かんないですけど。結構、読んでくと分かるかなとか思って。こちらで判断してしまったんですけど。

この発話のやりとりについて、教師 B はこの回の指導はうまくいかなかったと評価し、インタビューで次のように述べていた。

「できないところを責め立てるような指導だったので、バツをつけた（＝うまくいかなかったと評価した：筆者注）気がします。」

そのような指導になったことについては、次のように述べていた。

「前の週で、生徒に考えさせたり、説明だけじゃなくって、発問を工夫するっていうのを課題にしてやってみようねということを言っているんだけど、この授業でできなかったと思うんですね。やっぱりイエス・ノー・クエスチョンであったり、そういう発問が多かったので、うーん、だめかというところで厳しく言ってしまったところがあります。」

「(振り返りの際に学生は、計画どおりに手が挙がってよかったと述べていたが) でもそうじゃなくって、生徒がどれだけ考えられたかとか、今日の授業でこれが分かったっていうのがあるかっていうのが大事だと思うので。これが最初に出てきてしまうというところで、多分このあたりから、これがよかったことなのかって思っていたと思います。」

「で、今だったらそれはどこでできるかっていうのを、振り返って言わせているところなのですが、それもなかなか出てこない。(この回の指導が) うまくいかなかったなって思ったのは、こちらがいろいろ、こうできたんじゃない? ああできたんじゃない? って言っても、届いてない感じがしたからなんですね。」

「(どこからそのように感じとったのかとの問いに対して) 聞いてるときの反応なんですけれども。はいはいとは言っているんですけども、下を向いてとりあえずうなずいてますという(感じでした)。」

このように教師 B は、期待したとおりに学生が成果を上げていないことや、個人指導において期待したとおりの反応がなかったことへの苛立ちがあったことが要因となって、学生に厳しく指導したと分析しており、学生を責める指導や学生への再三の指導に対して学生の理解が得られていないと思われる指導に対しては、うまくいかなかったと判断していることがうかがえた。また教師の話を受けているときの学生の態度から、学生の理解の程度を推測している様子が見えた。

どのようなやりとりをすべきだったかという点については次のように述べていた。

「‘ここの部分をもっと取り上げて’ ‘私がよくやるのは’ って、時間が多分あまりないので(自分の意見を言っている)。その部分をどうやっていけば、したいような問いかけができるかっていうのを、もっと順を追って実習生と一緒に考えていけばよかったかなと思います。」

ここから、学生とともに順を追って考えることで学生の思考のプロセスを促進させる指

導が良い指導であると教師 B が認識していることがうかがえる。

学生は実習の記録の中で、授業では挙手が多く挙がりスムーズに進行したが、生徒が発言した内容を活かす必要があり、次回に備えて生徒の発言を事前に予想しておきたいと記述しており、自らが進歩した点と改善点の両者を自分なりに受け止めている様子が見えた。

4-2-5 個人指導 B-4

5 回目の授業の事前指導であり、最終的な学習指導案を完成させるための発話のやり取りが行われている。T 1 と T 2 は教師による『方策の提案』、T 3 は教師による『方策の考案の要請』である。

〔例 15〕

T1：この部分をどうするか。まずここはね、なかなか難しいところではあるけれども。あとは言葉に注目させて、合理的ってどんな意味かとか、それが何を指すかとか。言葉で聞いてくっていうのも。

S2：はい。

T2：できるよね。「許すべからざる」とか言っても、生徒が分かるかっていうところもあるから。

S2：うーん。

T3：じゃあここは考えてください。で、3 段はどうするかですね。老婆の描写をやるか、やらないかだね。

この発話のやりとりについて教師 B は「なんか授業やってるみたいなんですよ、実習生に。私」とインタビューで述べており、学生が一定の成果を上げることができるよう、順を追った具体的な指導を進めていることがうかがえる。

このような指導を行ったことについて教師 B はインタビューで次のように述べていた。「自信を喪失しつつあるので、あんまり問い詰めてはいけないなという、そう思いながらやっていたと。何とか自信持ってできるようにさせたいという気持ちになってきている頃だと思います。」

ここから、教師 B は学生が自信が持てるようになることを期待しており、学生のその時々々の精神状態を勘案した指導方法について配慮している様子が見える。

この回の個人指導直後に学生による授業が実施されたため、学生が執筆した実習の記録には、この回の個人指導に関する記述は見られなかった。

4-2-6 個人指導 B-5

第 5 回目の授業の事後指導である。進歩した点と改善点をそれぞれ学生に振り返らせた後に、次のような発話のやり取りが見られる。学生による『状況の振り返り』（S 1）、教師による『解決策の提案の要請』（T 1）、学生による『振り返りによる解決策の提案』

(S 2)に続いて、教師が『具体的な状況を振り返る要請』(T 2・T 3)を行うものの、学生は意見を述べるできない(『具体的な状況の振り返り不能』(S 3・S 4))。ここでは教師自身による『具体的な状況の振り返り』(T 4)が行われたことによって、学生自身の『具体的な状況の振り返り』(S 5)が可能になっている。

〔例 16〕

S1: なんか、もうちょっと掘り下げられればよかったなと思って。

T1: うん、そうだね。どう掘り下げられそうですか、これは。

S2: まず、どうしてそう思ったのかっていうのを聞いて。

T2: でも、それは言ってたよね、根拠を。

S3: 何だろう。えっと……。具体的に。どこら辺からとか。いうのを。もうちょっと、何だろう。

T3: A 君の根拠って何だったっけ。

S4: A 君の根拠は、えっと……。下人、下人が。うーん。何でしたっけ。

T4: ここも、あれじゃない？自分に甘く、人に厳しいっていうのを聞いちゃって、飛んじゃってるんじゃない、根拠の部分が。

S5: ああ。そうかもしれない。

教師 B はこの回の指導が「うまくいった」と評価し、上記の発話のやりとりについてインタビューで次のように述べていた。

「話をするのを待っていたのかもしれないですね。私の方で言わずに。授業にここ (T3: 筆者注)で引き戻してるんじゃないですかね。一般的な論理になりそうなところを。というところで、うまく振り返りができたのかもしれないですね。この部分で、彼(=生徒: 筆者注)の言葉をもっと聞かなきゃいけなかったんだっていうか、注目しなきゃいけなかったんだっていうところに気づいたかもしれないですね。それでうまくいったのかもしれないです。」

指導がうまくいったかどうかの判断の根拠については、次のように述べていた。

「実習生の反応を見て、これがよかったかなって判断をしたと思うので。こういう点が課題で、今思えばこうできたんじゃないかとか、次はこう変えられるんじゃないかって自分で考えられているというか。ヒントが見つかったというか。今までですと、(授業が)終わって、次、大丈夫？って言うと、不安ですとかどうしようっていうのが多かったですが、それがなかったと思うんですね。」

このように、教師が直接教示するのではなく、具体的な状況の振り返りを促すことにより学生自身が気づきを得た指導を、教師 B は「うまくいった」と判断していた。そのように判断した根拠としては、不安を感じなくなった状態にまで学生の状態が変化した点や課題や解決策、ヒントを学生自身で考えることが可能になった点が挙げられている。

学生は実習の記録の中で、生徒への発問の仕方など、次回の授業で具体的にどのような方策をとるべきか記述しており、教師から指導された内容を自分なりに受け止めている様子がうかがえた。

4-2-7 指導に対する評価

この後、学生は合計5回の授業を実施した。学生に対して最終的に教師 B は次のように述べていた。

「課題が見つかって、それをどうクリアしようかなということが考えられるようになって、最初はかなり苦労はしましたが、ゆっくりゆっくりではあるんですけども・・・。」

「後半は、ある程度発問もできるようになってきて。いろいろ苦しみつつも、よく頑張ったかなと（思います）。」

このように教師 B は、学生自身で課題や解決策を考えることができ、実際にそれらのスキルが身についた点に学生の成長を感じていた。

4-3 教師 C のケース

4-3-1 概要

教員経験年数が5年の男性教員である。教員として着任した年から教育実習生を指導しており、これまでに合計で10人程度の教育実習生を指導している。

教育実習指導で日頃心がけていることについてはインタビューで次のように述べていた。

「1年めのときは、教育実習生と年もあまり変わらないような状態だったので、自分が授業をやってるような気持ちになってしまって、本人の良さを引き出すというよりも、自分が授業をするならこうやるから、学生にもこうやって（ください）といった感じで、結構押しつけた部分が特に1年目は多かったかなと思うんですけど。そうではなくて、やっぱり先生（＝学生：筆者注）それぞれの良さがあって、それぞれ専門分野も大学で学んできたことも違うので、伝えたいことも違うから、今はどちらかというとその先生の良さを引き出して、その先生がやりたいようにやってもらって、足りないところを補ってあげたりとか、間違っただようなところは訂正してあげたりするようなやり方にちょっと変わってきたかなと思います。」

ここから教師 C は、学生には自身が思ったとおりに取り組んでもらうことを期待するとともに、学生の良さを引き出しながら、不足を補い誤りを正すことが教師の役割であると認識していることがうかがえる。

分析対象となったケースでは、当該分野を専門に学ぶ生徒を対象とした科目と、当該分野以外の分野を専門に学ぶ生徒も受講できる科目の2科目を担当する女子学生を指導している。前者は3年生対象の科目であり、生徒は教育実習生にも慣れていて、「実習生が困った時には挙手して助けてあげるような雰囲気クラス」になっていた。後者は2年生対象の選択科目であり、「クラス自体も馴染んでなくて」「発言もないような固い雰囲気」のクラスであった。

学生による授業は研究授業を含めて合計5回実施され、係る授業の前後で学生に対する個人指導が行われた。このうち分析対象としたのは2回分の指導であり、各々の指導時間はC-1が78分、C-2が15分である。

4-3-2 個人指導 C-1

第2回目の授業の事後指導である。学生は教育実習前に来校し、教師 C との事前打ち合わせを行っている。その際に学生から「こういう内容でやっていいでしょうかとか、何かいい題材はありませんか」といったやりとりがあり、第1回目の個人指導の際にも「内容に関しての話が多かった」ことから、その時点で教師 C は、この学生に対しては「学習指導案のことよりも内容のことを中心に」指導しようと思ったとインタビューで述べていた。教師 C が、指導開始時の学生の発話内容から、学生がどこに関心を持っているか推測し、以後の指導方針の目安を立てていたことがうかがえる。

第2回目の授業の事後指導では、授業の振り返りを行う中で次のような発話のやりとりが見られた。教師からの『解決策の教示』(T1・T2・T3)に対して、学生は『教示された解決策に対する不満の表明』(S1・S2・S3)を行い、『教示された解決策採用が不可能な理由の表明』(S4・S5・S6)がなされている。

〔例 17〕

T1：自信がないことはあんまり言わないほうがいい。言うんだったら、ちゃんと調べてきて言う。根拠を持って言う。

S1：授業中にインターネットが使えればいいのに。

T2：だから、それはあらかじめ調べてくるのが先生の仕事だからね。これだけ空き時間があるわけだから。

S2：でも、何なんですかね。曖昧だけど、こんなことがあるから調べといてねって言っちゃいますね。

T3：なるべくね、曖昧なことは言わないほうがいいし、もし調べさせたいんだったら、私は本当は知ってるんだけど、時間がないから言えないから、あなたたち調べといてねみたいな。

S3：え、できないですよ。

T4：え？ それぐらいの……。

S4：そう、恥ずかしくて。

(中略)

T5：じゃないと、なめるから、生徒は。

S5：そうですね。もう完全になめられてると思いますけど。なんか微妙なんですけど、なめられてもいいけど、信用されないのは嫌なんですよ。

T6：まあ、ニュアンスは分かる。

S6：なめてるのかもしれない、ですけど。信用できない……。別に「ばかだ」って思われる分にはいいんですけど、信用できないっていうのは。だから、根拠あって間違えたって思われたっていうか……。

この発話のやりとりに関連して、教師 C はインタビューで次のように述べていた。

「最初この子は、たたいて伸びるタイプかなと思ってて。結構言い返してくるっていうか。私は、こういうふうに思って、こういうふうにやったんですっていうふうに。こっかが言ったことを飲み込んでくれるっていうよりも、自分の思いを前に出してアピールしてっていうか、認めてほしいっていうか。そういうタイプの子なのかなって、最初の指導の

ときに思ったんです。(中略)で、この根拠があつて間違えたと思われない っていう言葉で、やっぱりこの子はこういうタイプなんだなって思ったんですよね。なので、多分このところがきっかけで、この先、指導案の書き方うんぬんよりも、内容に関してもっと煮詰めていったりっていうようなきっかけになったかなと思いますね。頑張りを認めてあげながら、ちょっと軌道修正するような感じでやってあげるといいなっていうところがあつて。」

「本当は、もっとちゃんと調べてこいよって言いたかったんですけど。その部分を調べてこれなかった部分をつっ込んだら、潰れちゃいそうな気がして。それで、だったら、間違えたときにどういうふうに対処すればいいとか、そんな話に移っていった気がします。」

教師 C は、実際の指導場面で見られた学生の態度から学生の性格を推測していたが、この回の指導でなされた学生の具体的な発言を通して、それまでの推測が正しかったかどうか確認するとともに、これを契機としてその後の指導方針を定めていることがうかがえる。また指導方法によって学生の態度がどう変化するかを推測して、指導方針を選択していた様子が見える。

この回の指導に関して学生は、“今回の授業の誤りが生徒に不信感を抱かせかねないため、次回の授業で挽回できるように準備に今まで以上に力を入れる”と実習の記録に記述しており、授業を改善する動機に関する記述が、指導場面で教師に語っていた内容と同様のものに留まっていた。

4-3-3 個人指導 C-2

第4回目の授業が研究授業であり、その後の反省会での指導である。授業を参観していた他の先生から、授業が準備不足であったことと、全てにおいて聞く耳を持たなければ成長できないことを指摘され、学生が泣いてしまった後の教師 C による指導場面であった。ここで教師は『進歩した点の評価』(T 1・T 2)を行った後に、『課題の教示』(T 3・T 4・T 5)を行っている。

〔例 18〕

T1：毎年、ね。教育実習生、いろんな人来て。

S1：はい。

T2：いろんなところで学ばせてもらうところはたくさんあるんだけど、c さん（＝指導している学生：筆者注）から学ばせてもらったのはそういうところかな。行動力。

S2：ありがとうございます。

T3：ただやっぱり足りないところもあるんだよ。褒めたけど。

S3：褒めたけど・・・。

T4：そうね。やっぱりもうちょっと整理できるといいよね。

S4：そうですね。

T5：少なく、伝えたいところを整理して。もうちょっとポイント絞って。

S5：はい。

教員 C は、学生に対して『良かった点の評価』を行う際に、学ばせてもらった という表現を使っている。この回の指導に関して、教員 C はインタビューで次のように述べていた。

「ガツンと言うのはやめて、フォローするような形で、認めてあげる形で（中略）。足りないところを挙げると、多分切りがないくらい足りなかったと思うんですけど。それこそそこを突いちゃうと、また潰れちゃうかなと思って。」

「教育実習の指導がそんなに慣れていないところもあったんですけど、どういう指導がいいのかなっていうのは悩みつつ。彼女みたいなタイプは、結構初めてのタイプだったので。こういうふうに思いが先行している、こういうエネルギッシュな学生さんは初めてだったので、どういうふうな指導がよかったのかなというのは、多分、自分の中で反省も踏まえつつ、あまりこちらの枠に縛っちゃうよりは、自由にやらせてあげて、はみ出そうなどところだけちょんちょんと修正してあげて、っていうふうな思いを持ちながらなので。褒めつつ、工夫できるところは、具体的にこういうふうに工夫するといいよと言いながら、修正してあげつつという感じですね。」

始めて指導するタイプの学生に対して、学生の性格やその時々 の 精神状態に合わせた指導方針を教師 C が模索していたことがうかがえる。

この回の指導について学生は実習の記録の中で“普段から様々な人の意見や考えを聞き、受け入れることの大切さを改めて感じた”と記述しており、指導されたことを素直に受け止めている様子がうかがえた。

4-3-4 指導に対する評価

この学生に対する指導について、教師 C はインタビューで次のように述べていた。

「もっともっと、逆に自由にやらせてあげてもよかったかなと思うし。逆に、これとこれとは必ず直さなければいけないんだっていうのを、もっと明確に言ってあげなければ分からなかった学生さんなのかなとも思ったんですけどもね。両方かなと思うんですよ。自由にやらせていい部分と、もうちょっと枠を与えてあげてたほうがよかったのかなと思うのと・・・。」

このように教師 C は、この学生に対する指導がうまくいったと評価しておらず、学生の性格を勘案すると、学生の判断に委ねる程度と教師から指導する程度がともに中途半端であり、学生の性格に見合った指導方法がとられていなかったことがうまくいかなかった原因だったと感じている様子がうかがえた。

5 分析と考察

本節では、第4節で提示した事例を対象とし、本研究で設定した研究課題に即して分析と考察を行う。

5-1 教育サービス・エンカウンターにおける相互制御関係

5-1-1 発話コードの分類に基づく分析

以下では RQ1-1 を明らかにするために、第4節で提示した事例に見られる発話のコードを分類・整理することによって、教師・学生間の相互制御関係について検討する。

前節では、教師と学生間の特徴的な発話を対象として、その「機能」（相手方の行為に対してどのような誘発・規定を行っているか）と「内容」（誘発・規定している行為の目的・対象）の両面からそれらをコーディングした。より平易な説明を加えると、機能とは発話によってどのような誘発・規定行為が行われているのかを表すものであり、内容とは何を対象としてそのような誘発・規定行為が行われているのかを表すものである。

表4は、前節で提示した教師の発話を対象として、各発話に付されたコードの記述を内容と機能に分割して分類し、各機能ごとに内容との組み合わせの出現回数を算出した結果である。例えば『解決策の提案』は「解決策」が内容で「提案」が機能、『解決策提案の要請』は「解決策の提案」が内容で「要請」が機能、『具体的状況の振り返り』は「具体的状況」が内容で「振り返り」が機能となる。

表4 教師による特徴的な発話タイプの出現回数

| 機 能 | 内 容 |
|---------|--|
| 要 請 1 9 | <div>振り返り 4 (2)</div> <div>状況の振り返り 3 (2)</div> <div>課題の振り返り 1</div> <div>解決策の振り返り 1</div> <div>進歩した点の振り返り 1</div> <div>方策の提案 2 (1)</div> <div>解決策の提案 2 (2)</div> <div>意図の表明 2 [1]</div> <div>方策の考案 1</div> <div>課題の選択 1</div> <div>理由の分析 1</div> |
| 教 示 1 5 | <div>解決策 8 [4]</div> <div>考え方 5</div> <div>ヒント 1</div> <div>(追加的) 方策 1</div> |
| 振り返り 5 | <div>状況 3 [1]</div> <div>(具体的) 状況 1</div> |
| 評 価 2 | <div>進歩した点 2 [1]</div> |
| 承 認 1 | <div>方策 1</div> |
| 提 案 1 | <div>方策 1</div> |
| 計 4 3 | <div>数字は出現頻度</div> <div>() 内はうまくいった指導での出現回数:内数</div> <div>[] 内はうまくいかなかった指導での出現回数:内数</div> |

特徴的な発話として筆者が抽出した中で、最も出現回数が多い教師の発話の機能が「要請」であり、機能全体の約半数に当たる。「要請」している内容の約半数に当たるのが「振り返り」に係る要請であり、授業に対する何等かの振り返りについての要請が合計 10 回出現している。次いで出現回数が多い機能は方策や解決策の「提案」である。

内容の次元で見ると最も出現回数が多いのが「解決策」であり、「解決策」の教示（8

回)のほか、「解決策」の提案(2回)、「解決策」の振り返り(1回)といった文脈でもこの用語が出現している。

同様の手法で学生の発話を分類して各々の出現回数を算出した結果が表5である。特徴的な発話として筆者が抽出した中で、学生の発話の機能については、「振り返り」「提案」「表明」の順に出現回数が多くなっている。内容に関しては「解決策」という用語が用いられている回数が最も多い。

表5 学生による特徴的な発話タイプの出現回数

| 機 能 | 内 容 |
|--------|---|
| 振り返り 6 | 状況 6(3) 具体的状況 3 |
| 提 案 5 | 振り返りによる解決策 3(2) 方策 1(1) 解決策 1(1) |
| 表 明 4 | 意図 2[1] 教示された解決策に対する不満 1[1] 教示された解決策採用が不可能な理由 1[1] |
| 分 析 3 | 振り返りによる理由 2(1) 理由 1(1) |
| 不 能 2 | 解決策 提案 1(1) 振り返り 1(1) |
| 質 問 1 | 方策 1 |
| 評 価 1 | (なし) 1 |
| 計 23 | |

数字は出現頻度

()内はうまくいった指導での出現回数:内数

[]内はうまくいかなかった指導での出現回数:内数

以上から、分析対象とした教師・学生間の発話のやりとりにおいては、学生が行った授業について教師から学生に「振り返り」を要請したり、授業の実施について学生から何等かの「提案」をしてもらうことを要請するなど、「要請」という機能を発揮することによる教師から学生への誘発・規定が多く見られるとともに、そのような教師からの誘発・規定に応じる形で学生自身で「振り返り」や「提案」を行うといった両者の関係性を見いだすことができる。またそのような誘発・規定の対象として中心的な内容となっているのが、どのように授業を実施し、授業の準備をすべきだったのかに関わる「解決策」である。

本研究で分析対象としている教育実習指導は、学生自身が授業を実施することができるようになることを目的とした指導であり、その意味では、授業の実施という実演・実技が行えるようになるための指導であると言ってよいだろう。このように考えると、ここでの指導は、学生が自ら行った実演・実技の結果について学生に振り返らせることを通じて、新たな方策や解決策について考えさせることを意図した制御行為に該当すると解釈するこ

とができる。

しかしながら、教師と学生を分割して各々の発話の出現回数を算出するだけでは、両者の関係性について明らかにすることができず、教師と学生との間の発話の相互作用に着目した分析を行うことが必要である。

5-1-2 発話による相互制御関係の特質に関する分析

以下では、前節で提示した事例の中から、教師と学生との間の発話のやりとりが1往復以上見られる事例を選択し、これらの発話においては教師と学生との間の相互作用が生じていると見なして、そこでの相互制御関係の特質について考察を加える。該当する事例は9事例である。

具体的には、発話例をより簡略化して記述することにより各々の特徴を把握しやすくするため、各発話に付されたコードの記述に一定の符号を付して整理する。各コードは「内容－機能」の形式で表記するとともに、「内容」と「機能」の表記に当たっては、表6の略記記号を用いる。この記号を用いると、例えば『解決策の提案』は「K－T」、『解決策提案の要請』は「KT－Y」、『具体的状況の振り返り』は「gJ－F」と表記される。

表6 発話コードに用いられている用語の略記記号 () 内は略記記号を表す

(1) 内容を表す用語

解決策 (K)、方策 (H)、ヒント (V)、考え方 (W)、状況 (J)、理由 (R)
意図 (I)、課題 (M)、進歩した点 (L)

(2) 機能を表す用語

要請 (Y)、教示 (S)、振り返り (F)、提案 (T)、考案 (D)、分析 (B)
表明 (O)、評価 (E)、承認 (P)、選択 (C)、質問 (Q)、不満 (U)、不能 (N)

(3) 内容及び機能を修飾する用語

具体的な (g)、不可能な (i)、追加的な (t)

この記号を用いて、該当する事例における教師と学生との間の相互作用について記述したのが表7である。例1から例9までは教師Aのケース、例10と例16は教師Bのケースである。以下では、教師からの誘発・規定に応じた形で学生の発話の内容に対して、教師の側が更に指導の必要があると判断し、再度の誘発・規定を行っている際の教師側の発話のタイプに着目して、これらに見られる相互制御関係の特徴的なタイプを抽出する。

ここで特徴的なのは、教師から学生への『考え方の教示』(W－S)である。教師からの要請に対する学生の発話内容が教師にとって満足できるものでなかった場合に、教師Aは直ちに『解決策の教示』(K－S)を行うのではなく、『解決策の教示』を行う前に、そのような解決策について考える際の『考え方の教示』を行っている(例1、例4、例5)。別のタイプとして、『解決策の教示』を行わずに『考え方の教示』で相互作用が終わっているタイプ(例6)、『考え方の教示』を行う前段階で『考え方のヒントの教示』(WV－S)を行っているタイプ(例4)、教師自身が『状況の振り返り』(J－F)を行うことによっ

て、振り返りの結果から『考え方の教示』と『解決策の教示』へと結びつけているタイプ（例 5）が存在する。

教師から直接『考え方の教示』を行う事例も、教師から直接考え方を示さず『考え方のヒントの教示』を行っている事例も、どのような考え方のもとで解決策を導けばよいか考えることを学生に促すものである。『状況の振り返り』がその前段階に加えられている場合には、具体的な状況を振り返ることによって、解決策を導く考え方へと結びつけることを学生に促していることがうかがえる。

表 7 教師と学生との間の発話による相互作用の事例

| <div>例 1 ★</div> <table><tr><th></th><th>教師</th><th>学生</th></tr><tr><td>①</td><td>KT - Y</td><td></td></tr><tr><td>②</td><td></td><td>KT - N</td></tr><tr><td>③</td><td>WV - S</td><td></td></tr><tr><td>④</td><td></td><td>K - T</td></tr><tr><td>⑤</td><td>W - S</td><td></td></tr><tr><td>⑥</td><td>K - S</td><td></td></tr></table> | | 教師 | 学生 | ① | KT - Y | | ② | | KT - N | ③ | WV - S | | ④ | | K - T | ⑤ | W - S | | ⑥ | K - S | | <div>例 2</div> <table><tr><th></th><th>教師</th><th>学生</th></tr><tr><td>①</td><td>J - F</td><td></td></tr><tr><td>②</td><td></td><td>J - F</td></tr><tr><td>③</td><td></td><td>FK - T</td></tr><tr><td>④</td><td>W - S</td><td></td></tr></table> | | 教師 | 学生 | ① | J - F | | ② | | J - F | ③ | | FK - T | ④ | W - S | | | | | | | |
|---|----------|---------|----|---|--------|-------|---|--------|--------|---|----------|--------|---|---------|---------|----|-------|---------|--|--------|----|--|---|----------|---|---|--------|---------|---|---------|-------|---|-------|--------|---|-------|--------|---|-------|--|---|-------|--|
| | 教師 | 学生 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ① | KT - Y | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ② | | KT - N | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ③ | WV - S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ④ | | K - T | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑤ | W - S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑥ | K - S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 教師 | 学生 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ① | J - F | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ② | | J - F | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ③ | | FK - T | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ④ | W - S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <div>例 4 ★</div> <table><tr><th></th><th>教師</th><th>学生</th></tr><tr><td>①</td><td>F - Y</td><td></td></tr><tr><td>②</td><td></td><td>R - B</td></tr><tr><td>③</td><td>g JF - Y</td><td></td></tr><tr><td>④</td><td></td><td>g J - F</td></tr><tr><td>⑤</td><td>W - S</td><td></td></tr><tr><td>⑥</td><td>K - S</td><td></td></tr></table> | | 教師 | 学生 | ① | F - Y | | ② | | R - B | ③ | g JF - Y | | ④ | | g J - F | ⑤ | W - S | | ⑥ | K - S | | <div>例 5</div> <table><tr><th></th><th>教師</th><th>学生</th></tr><tr><td>①</td><td>IO - Y</td><td></td></tr><tr><td>②</td><td></td><td>I - O</td></tr><tr><td>③</td><td>J - F</td><td></td></tr><tr><td>④</td><td></td><td>FK - T</td></tr><tr><td>⑤</td><td>W - S</td><td></td></tr><tr><td>⑥</td><td>K - S</td><td></td></tr></table> | | 教師 | 学生 | ① | IO - Y | | ② | | I - O | ③ | J - F | | ④ | | FK - T | ⑤ | W - S | | ⑥ | K - S | |
| | 教師 | 学生 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ① | F - Y | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ② | | R - B | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ③ | g JF - Y | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ④ | | g J - F | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑤ | W - S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑥ | K - S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 教師 | 学生 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ① | IO - Y | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ② | | I - O | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ③ | J - F | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ④ | | FK - T | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑤ | W - S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑥ | K - S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <div>例 6</div> <table><tr><th></th><th>教師</th><th>学生</th></tr><tr><td>①</td><td>F - Y</td><td></td></tr><tr><td>②</td><td></td><td>FR - B</td></tr><tr><td>③</td><td>K - S</td><td></td></tr></table> | | 教師 | 学生 | ① | F - Y | | ② | | FR - B | ③ | K - S | | <div>例 7</div> <table><tr><th></th><th>教師</th><th>学生</th></tr><tr><td>①</td><td>F - Y</td><td></td></tr><tr><td>②</td><td></td><td>E</td></tr><tr><td>③</td><td>g JF - Y</td><td></td></tr><tr><td>④</td><td></td><td>g J - F</td></tr><tr><td>⑤</td><td>g J - F</td><td></td></tr><tr><td>⑥</td><td>L - E</td><td></td></tr></table> | | 教師 | 学生 | ① | F - Y | | ② | | E | ③ | g JF - Y | | ④ | | g J - F | ⑤ | g J - F | | ⑥ | L - E | | | | | | | | | | |
| | 教師 | 学生 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ① | F - Y | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ② | | FR - B | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ③ | K - S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 教師 | 学生 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ① | F - Y | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ② | | E | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ③ | g JF - Y | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ④ | | g J - F | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑤ | g J - F | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑥ | L - E | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <div>例 9 ★</div> <table><tr><th></th><th>教師</th><th>学生</th></tr><tr><td>①</td><td>HT - Y</td><td>H - T</td></tr><tr><td>②</td><td></td><td></td></tr><tr><td>③</td><td>H - t S</td><td></td></tr><tr><td>④</td><td>H - P</td><td></td></tr><tr><td>⑤</td><td></td><td></td></tr></table> | | 教師 | 学生 | ① | HT - Y | H - T | ② | | | ③ | H - t S | | ④ | H - P | | ⑤ | | | <div>例 10</div> <table><tr><th></th><th>教師</th><th>学生</th></tr><tr><td>①</td><td>F - Y</td><td></td></tr><tr><td>②</td><td></td><td>J - F</td></tr><tr><td>③</td><td>RB - Y</td><td></td></tr></table> | | 教師 | 学生 | ① | F - Y | | ② | | J - F | ③ | RB - Y | | | | | | | | | | | | | |
| | 教師 | 学生 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ① | HT - Y | H - T | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ② | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ③ | H - t S | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ④ | H - P | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑤ | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 教師 | 学生 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ① | F - Y | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ② | | J - F | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ③ | RB - Y | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| <div>例 16 ★</div> <table><tr><th></th><th>教師</th><th>学生</th></tr><tr><td>①</td><td></td><td>J - F</td></tr><tr><td>②</td><td>KT - Y</td><td></td></tr><tr><td>③</td><td></td><td>FK - T</td></tr><tr><td>④</td><td>gJF - Y</td><td></td></tr><tr><td>⑤</td><td></td><td>gJF - N</td></tr><tr><td>⑥</td><td>gJ - F</td><td></td></tr><tr><td>⑦</td><td></td><td>gJ - F</td></tr></table> | | 教師 | 学生 | ① | | J - F | ② | KT - Y | | ③ | | FK - T | ④ | gJF - Y | | ⑤ | | gJF - N | ⑥ | gJ - F | | ⑦ | | gJ - F | <div>(注) 数字は発話順を表す ★は教師がうまく と判断した指導</div> | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | 教師 | 学生 | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ① | | J - F | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ② | KT - Y | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ③ | | FK - T | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ④ | gJF - Y | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑤ | | gJF - N | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑥ | gJ - F | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ⑦ | | gJ - F | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

教師からの要請に対する学生の発話内容が教師にとって満足できるものでなかった場合

に、教師から再度の誘発・規定を行う発話のタイプはそのほかにも見られる。『具体的な状況の振り返りの要請』（g JF - Y：例 4、例 7、例 16）、教師自身による『具体的な状況の振り返り』（g J - F：例 7）、『理由の分析の要請』（RB - Y：例 10）がそれである。

ここで示した相互制御関係が実際に効果を上げているかどうかについては明らかでないため、これら相互制御関係のタイプと教育サービスの質との関係については、別項であらためて考察する。

5-1-3 相互制御関係の段階性

以下では RQ1-2 を明らかにするために、教師・学生間の相互制御関係における段階性について検討する。以下では、指導した学生が合計 10 回授業を実施していた教師 A と B については、1 回～3 回迄の授業に係る指導を個人指導プロセスの前半、4～6 回迄の授業に係る指導を中盤、7 回以降の授業に係る指導を後半にそれぞれ位置づけて検討した。指導した学生が合計 5 回授業を実施していた教師 C については、1・2 回目の授業に係る指導を個人指導プロセスの前半、3 回目の授業に係る指導を中盤、4・5 回目の授業に係る指導を後半にそれぞれ位置づけて検討した。表 5 のうち、前半に当たるのは例 1、例 2、例 4、例 9 及び例 10、中盤に当たるのが例 5 及び例 16、後半に当たるのが例 6 及び例 7 である。

先に挙げた『考え方の教示』を経て『解決策の教示』に至るタイプは、教師 A の指導の前半（例 1、例 4）のみならず中盤（例 5）でも見られており、『具体的な状況の振り返り』を伴う相互作用は、教師 B では指導の中盤に、教師 A では指導の後半にそれぞれ見られた。

これらを見る限りでは、本研究が分析対象とした個人指導のプロセスにおいては、当該指導が指導の何回目当たるのかという意味での指導の段階によって、教師・学生間の相互制御関係が異なるといった特徴を見い出すことができなかった。

5-1-4 相互制御関係のタイプと教育サービスの質

以下では RQ1-3 を明らかにするために、教師・学生間の相互制御関係のタイプと教育サービスの質との関係について検討する。具体的には、前節で示した例のうち、教師がうまくいったと判断した指導例とうまくいかなかったと判断した指導例における教師・学生間の発話のやりとりを比較する。表 4 の記号を用いて、教師がうまくいったと判断した指導例、すなわち質が高いと考えられる個人指導における教師と学生との間の相互作用について記述したのが表 8 である。また教師がうまくいかなかったと判断した指導例、すなわち質が低いと考えられる個人指導における教師と学生との間の相互作用について記述したのが表 9 である。

以上から次の点を指摘することができる。第 1 に、教師からの要請に対する学生の発話内容が教師にとって満足できるものでなかった場合に、教師から学生への『考え方の教示』（W - S）を行った後に『解決策の教示』（K - S）を行っていた 3 例のうち 2 例が、質が高いと考えられる個人指導の例であった（例 1、例 4）。第 2 に、教師からの要請に対する学生の発話内容が教師にとって満足できるものでなかった場合に、『具体的な状況の振り返りの要請』（g JF - Y）を求めている 3 例のうち 2 例が、質が高いと考えられる個人

指導の例であった（例 4、例 16）。第 3 に、学生自身が『方策についての提案』（例 9）や『振り返りによる理由の分析』（例 8）を行い、それらの内容が教師にとって満足できるものであった場合に、教師は質が高い個人指導を行うことができたと判断していた。第 4 に、質が高くないと考えられる個人指導 3 例のいずれもが、学生に何等かの要請をする前に、教師自らが『解決策の教示』（K - S）を行っていた。

表 8 質が高いと考えられる個人指導における相互作用の事例

| | | | |
|---|--|---|--|
| 例 1 ① 教師 KT - Y ② 学生 KT - N ③ WV - S ④ K - T ⑤ W - S ⑥ K - S | | 例 4 ① 教師 F - Y ② 学生 R - B ③ g JF - Y ④ g J - F ⑤ W - S ⑥ K - S | |
| 例 8 ① 教師 F - Y ② 学生 FR - B | | 例 9 ① 教師 HT - Y ② 学生 H - T ③ H - t S ④ H - P | |
| 例 16 ① 教師 J - F ② KT - Y ③ FK - T ④ gJF - Y ⑤ gJF - N ⑥ gJ - F ⑦ gJ - F | | (注) 数字は発話順を表す | |

表 9 質が高くないと考えられる個人指導に見られる相互作用の事例

| | | | |
|--|--|---|--|
| 例 14 ① 教師 K - S ② J - F ③ K - S ④ IO - Y ⑤ I - O | | 例 17 ① 教師 K - S ② 学生 SKU - O ③ iR - O | |
| 例 18 ① 教師 L - E ② K - S | | (注) 数字は発話順を表す | |

以上から、学生自身の実演・実技の結果が満足できなかった場合でも、教師自らが解決策を示すのではなく、どのような考え方のもとで解決策を導けばよいか考えさせること、

実演・実技の場面で生じた具体的な状況の振り返りや、振り返りによってそのような状況が起きた理由を分析することによって新たな気づきを得てもらうことが、質の高い個人指導をもたらしていると解釈することができる。またこのような個人指導は、教師 A や教師 B のように指導経験年数が豊富な教員において見られる。

学生自身の実演・実技の結果が満足できなかった場合には、解決策について考えることが求められるが、これからどのように実演・実技を行うかを考える場合には、新たな方策について学生に考えてもらうことになる。このように、学生自身が方策・解決策を自ら考えることができるか否かという点に、質の高い個人指導であるか否かの判断基準が設定されていることがうかがえる。

ここで得られた知見を、先行研究に照らして吟味することとしよう。既に実施した実演・実技を学習者自身の「経験」と捉えたと、「経験」を振り返ることが理想的な学習につながるという David Kolb の経験学習サイクルモデルが想起される^{*1}。図5のモデルでは、学習者の側で何らかの「具体的経験」が生まれ、それらによって直感的に会得された事柄が心中で反省・観察され（「内省的観察」）、観察した事柄を説明する概念が生み出され（「抽象的概念化」）、生み出された概念を問題解決に用いることができるかどうかを試される（「能動的実験」）。生み出された概念によって問題解決が可能になると、それらの概念を用いた具体的な経験が更に積み重ねられるといったサイクルが循環する。

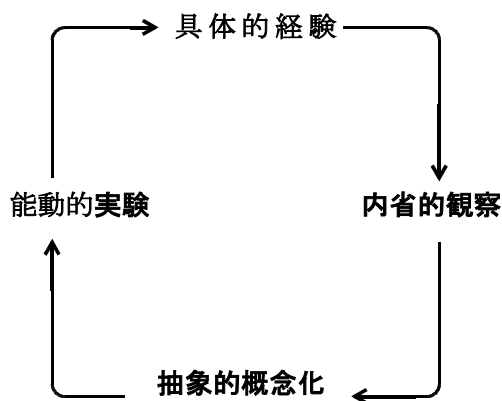


図5 経験学習サイクルモデル (Kolb1984 より筆者作成)

機械の動かし方を学ぶ場合を例にとると次のようになる。まず機械を動かしてみる（具体的経験）→どのように動かせば機械がよく動くのか観察する（内省的観察）→機械を良く動かすための方法をルール化する（抽象的概念化）→ルール化した方法で機械を動かして考えたルールを確かめる（能動的実験）→生み出したルールで機械を使いこなす（具体的経験）。その後機械が古くなったり、別の用途で機械を用いる必要が生じた、などとい

^{*1} Kolb, D.A., *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*, Prentice-Hall, 1984.

った状況の変化が生じれば、再度同様のサイクルを経由して新たなルールが生み出されるとともに、新たなルールの下で機械の操作が継続される。このように、経験を積み重ね、それらの内容を振り返り、そこから教訓を引き出し、次の状況に応用することによって、経験からの学習がなされることを Kolb のモデルは示している。

Kolb の言う「具体的経験」は、本研究では学生自身による授業の実施に当たる。実施した授業の具体的な状況について振り返り（「内省的観察」）、振り返りの結果をもとに、授業をうまく実施するための方策を学生自身が考案する（「抽象的概念化」）。次の授業では考案した方策を試行錯誤で試し（「能動的実験」）、うまくいったら次回以降はそれらの方策を使って授業を実施することになる。このように、本研究で分析した質の高い個人指導のプロセスは、Kolb の経験学習サイクルに従っていると見なすことが可能である。

更に Kolb の言う「内省的観察」から「抽象的概念化」へと循環させる際に重要となる要素についても、本研究の事例から見いだすことができる。すなわち、「内省的観察」においては、実演・実技の場面で生じた具体的な状況について振り返り、「抽象的概念化」においては、振り返りにより状況が生じた理由を分析し、解決策を導く考え方について検討することを通じて具体的な方策や解決策が導かれる。このようなプロセスを経ることで、経験学習サイクルが効果的に循環し、質の高い学習へと結びつくことが示唆される。

5-1-4 役割期待の変化

以下では RQ1-4 を明らかにするために、教師と学生との間の役割期待の変化について考察する。本研究では学生の意識に関するデータが十分でないため、以下では教師から学生への役割期待に焦点を当てる。具体的には、前節で示した各事例から教師から学生への役割期待について説明・解釈した箇所を抽出し、それらを個人指導の前半・中盤・後半と全般（教師へのインタビューから得られた結果）に分けて整理した（表 10）。

表 10 教師から学生への役割期待の変化

| | 教師 A | 教師 B | 教師 C |
|----|---|---|--|
| 前半 | <ul style="list-style-type: none"> ・自ら解決策を考える ・模索する中で気づきを得る | <ul style="list-style-type: none"> ・問題が生じた理由を分析する ・試行錯誤して方策を考える | (データなし) |
| 中盤 | | <ul style="list-style-type: none"> ・更に改善すべき点がないか考える (学生の状態期待の程度を教師が調整する) ・自信を持つ | (データなし) |
| 後半 | <ul style="list-style-type: none"> ・具体的な状況を振り返って理由を考える | (データなし) | (データなし) |
| 全般 | <ul style="list-style-type: none"> ・目の前の状況に即して常に考える | <ul style="list-style-type: none"> ・満足できる成果を残す | <ul style="list-style-type: none"> ・自分が思ったとおり取り組む |

以上から次の点を指摘することができる。第1に挙げられるのが、指導プロセス全体を通じた役割期待についてである。本研究が分析対象とした個人指導においては、学生自身が常に考える、自分が思ったとおりに取り組むということが指導の全般において期待されていた。質の高い個人指導であるか否かの判断基準として学生自身が方策・解決策を自ら考えることができるか否かという点が設定されていると先に述べたが、以上を考え併せると、方策・解決策を自ら生み出す学習の主体となる役割を、指導のプロセス全体を通じて教師が学生に期待していることがうかがえる。また教師 B が、少しでも満足できる成果を学生が残すことができるように教師としてできることを果たす、あるいは学生とともに順を追って考える指導が良い指導であると考えていたこと、教師 C が、学生の良さを引き出しながら不足を補い誤りを正すことが教師の役割であると述べていたことからわかるように、教師自身の役割は、学習の主体となる役割を果たす学生を援助する役割であると認識されているように思われる。

教育サービス・エンカウンターに関する先行研究からは、部分的従業員である学生自体の授業への「関与」や、サービス・プロセスにおける学生の「参加」と「共同生産」という役割が、顧客である学生の役割として考えられてきた。しかしながら、本研究が分析した事例で期待されていた学生の役割は、教師が提供する教育サービスのプロセスに「参加」したり、教師とともにそれらサービスを「共同生産」する役割というよりも、学生自身が自律的に学習の成果を生む主体となって教育サービスのプロセスに関与する役割であると考えられる。

第2に挙げられるのが役割期待に関する段階性の有無についてである。複数の事例に見られる点としては、初期段階での「模索」や「試行錯誤」が挙げられるが、問題が生じた「理由」を考えることへの期待は、教師 A では前半に、教師 B では後半にそれぞれ表れていた。このように、本研究が分析対象とした個人指導のプロセスにおいては、指導の初期段階で学生が試行錯誤することが期待されている点を除けば、教師から学生への役割期待に指導段階ごとの違いを見出すことはできなかった。むしろ教師は、当該指導が指導の何回目にあたるのかという意味での指導の段階がどこに位置づくのかに関わらず、学生のその時々状態によって学生に抱く期待の程度を調整していることがうかがえた。学生のその時々状態を教師がどのように判断するのかは、次項で検討する教師と学生との学習関係と関連する論点であり、本件についての詳細な検討は次項に譲ることとする。

5-2 教育サービス・エンカウンターにおける学習関係

本項では RQ2-1、RQ2-2、RQ2-3 を明らかにする。本研究において教師と学生との間の学習関係とは、教師と学生が互いを知ることを通じて、相手方と相互作用する際の自らの役割について学習することを目的とし、相手方の行為を誘発・規定しあう相互制御関係であると定義されていた。本研究では学生の意識に関するデータが十分ではないため、以下では個人指導のプロセスにおいて教師が学生のどのような側面についていかにして知ろうとしているのかに焦点を当てる。具体的には、前節で示した各事例から教師が学生を理解しようとする際の着眼点について説明・解釈した箇所を抽出し、それらを事前指導・個人指導の前半・中盤・後半（指導後の評価を含む）に分けて整理した（表 11）。

表 11 教師が学生を理解しようとする際の着眼点

| | 教師 A | 教師 B | 教師 C |
|-------------|---|--|---|
| 前 指 導 | ・会話した時の学生の態度から意欲を感じ取る | ・具体的な指導が始まってから学生が何をしたいか考えさせる | (データなし) |
| 前 半 | <ul style="list-style-type: none"> ・学生が特有に持つイメージを推測しながらやりとりする：<u>A-1</u> ・学生の発話の内容が持つ意味を推測して理解の程度を判断：<u>A-1</u> ・他の学生と同様の働きかけをした場合の反応から理解力を確認める：<u>A-1</u> ・学生自身に気づきがあり、自ら解決策を提案しているかどうかを判断して評価：<u>A-2</u> ・学生の最初のチャレンジを認めて評価：<u>A-2</u> | <ul style="list-style-type: none"> ・指導場面を通じて、学生の感じ方や力量の程度を探る：<u>B-1</u> ・学生の口調から理解の度合いを推測：<u>B-1</u> ・学生の進歩の度合いに応じて段階的に難易度を上げながら課題を提示：<u>B-2</u> ・学生の発話をもとに現在の精神状態を判断し学生への期待の程度を調整：<u>B-2</u> | <ul style="list-style-type: none"> ・指導開始時の発話内容からどこに関心があるか推測して指導方針の目安を立てる：<u>C-1</u> ・指導場面で見られた学生の態度から学生の性格を推測：<u>C-1</u> ・学生の発話からそれまでの推測が正しかったか確認：<u>C-1</u> ・指導方法によって学生の態度がどう変化するか推測して指導方法を選択：<u>C-1</u> |
| 中 盤 | <ul style="list-style-type: none"> ・どのように進めるか学生が掴んだかどうかを判断し、更に踏み込んだ進め方を考えさせる：<u>A-5</u> | <ul style="list-style-type: none"> ・教師の話聞いている学生の態度から理解の程度を推測：<u>B-3</u> ・学生とともに順を追って考えることで学生の思考のプロセスを促進：<u>B-3</u> ・その時々々の精神状態を勘案した指導方法を配慮：<u>B-4</u> ・不安を感じていないか、課題・解決策・ヒントを学生が考えられるようになったかを判断：<u>B-5</u> | (データなし) |
| 後 半 | <ul style="list-style-type: none"> ・学生とのやりとりを通じて学生が手応えを感じているか判断：<u>A-6</u> ・学生自らが気づきを得て具体的な方策に結びつけたかどうか判断：<u>A-7</u> ・学生の様子全体から成長度合いを判断 | <ul style="list-style-type: none"> ・実際にスキルが身についたかどうかで成長度合いを判断 | <ul style="list-style-type: none"> ・はじめて指導するタイプの学生に対して、性格やその時々々の精神状態に合わせた指導方法を模索：<u>C-2</u> ・学生の性格に合った指導方法を選択すべきと認識 |

(注) : 以降は事例のタイトル NO。そのうち下線は「うまくいった指導」

このうち複数の事例に見られるのは以下の点である。第 1 に、教師が学生の状態に対して何等かの推測を行いながら指導のプロセスを進めている点が全ての教師に共通している(A-1、B-1、B-3、C-1)。それらは指導の前半のみならず中盤においても見られる。推測

の対象は学生の理解の程度のみならず、態度の変化、性格、関心、固有に抱くイメージ（認知）など多岐にわたり、その手がかりとしては学生の発話内容だけでなく、発話の口調や態度も挙げられている。また教師 A と教師 C では、学生の発話からそれまでの自身の推測が正しかったか否かを確認することについても併せて言及されている（A-1、C-1）。

第2に、指導の初期の段階では、実際の指導の過程を通じて、学生が何をやりたいかといった学生の関心を探ることが意図されている（B の事前指導、C-1）。

第3に挙げられるのは、学生の成長の度合いについて判断し、それらに応じて発展的な課題を段階的に提示している点である（A-5、B-2）。

第4に挙げられるのは、学生の発話や態度から学生の性格やその時々々の精神状態を感じて、それらに見合った指導を行っている点である（B-2、B-4、C-2）。本研究における教育サービスの対象者が青年層であることから、彼らの精神状態等に配慮することがとりわけ必要とされているものと推測される。

以上のように、教師が学生を理解する際の着眼点に着目すると、教師は学生の心的状態（関心、理解の程度、精神状態など）について理解するよう努めながら、それらに適合した指導を行うことを意図するとともに、そのような指導を実現することによって、教育サービスの質を高めることができると認識していることがうかがえる。

以上の結果を学習関係とサービスの生産性に関する Grönroos のモデル（図3）に照らして考察しよう。Grönroos のモデルにおいては、CP が顧客の特定のニーズを学ぶことを通じて顧客により適合したサービスが提供され则认为されており、そのようなサービスが顧客の期待と経験のより良いマッチングをもたらすことでサービスの外部効率性が向上するというパスと、CP が顧客の能力を知ってそれらに見合った参加を顧客に許可し、実際に顧客がそれらに参加することでサービスの内部効率性が向上するというパスがそれぞれ分離していると考えられていた。また顧客の能力とニーズは CP が理解する対象として挙げられており、顧客が参加した結果を踏まえて顧客の能力について新たに CP が認識するパスまでは描かれていなかった。

それに対し、本研究の成果を踏まえて描くことができる学生に適合した教育サービスを創出するプロセスは図6のとおりである。本研究が対象とした教育実習指導は、授業を実施するための力量を身に付けることが最終的なねらいであり、顧客である学生の期待やニーズもその点にある。したがって図6のモデルでは、学生の期待やニーズの教師側の探索に関連するパスは設定されていない。

指導の初期段階で、教師は学生の態度や発話から、学生の関心や性格、理解の程度、学生が固有に抱く認知、精神状態といった学生の心的状態を推測し、それらに応じて可能と思われる教育サービスプロセスへの関与を学生に要請する。要請を受けた学生の態度や発話から、教師は推測した結果の確認や新たな推測、学生の成長度合いの判断を行いながら、可能であれば段階的に難易度を高めるなどして新たな教育サービスプロセスへの関与を再度学生に要請する。このようなサイクルを循環させることを通じて、学生により適合した質の高い教育サービスの創出が可能になるものと考えられる。

このプロセスにおいて学生に期待される役割は教育サービスプロセスへの関与であり^{*1}、教師側は学生による関与の程度に応じて、推測、教育サービスプロセスへの関与の要請、推測結果の確認と新たな推測、成長度合いの判断といった役割を果たしていくことになる。このようなサイクルを循環させる過程で、教師はその時々により果たすべき役割を推測したり確かめたりしながら、自らの役割に対する認識をより確かなものへと変化させていることが予想される。

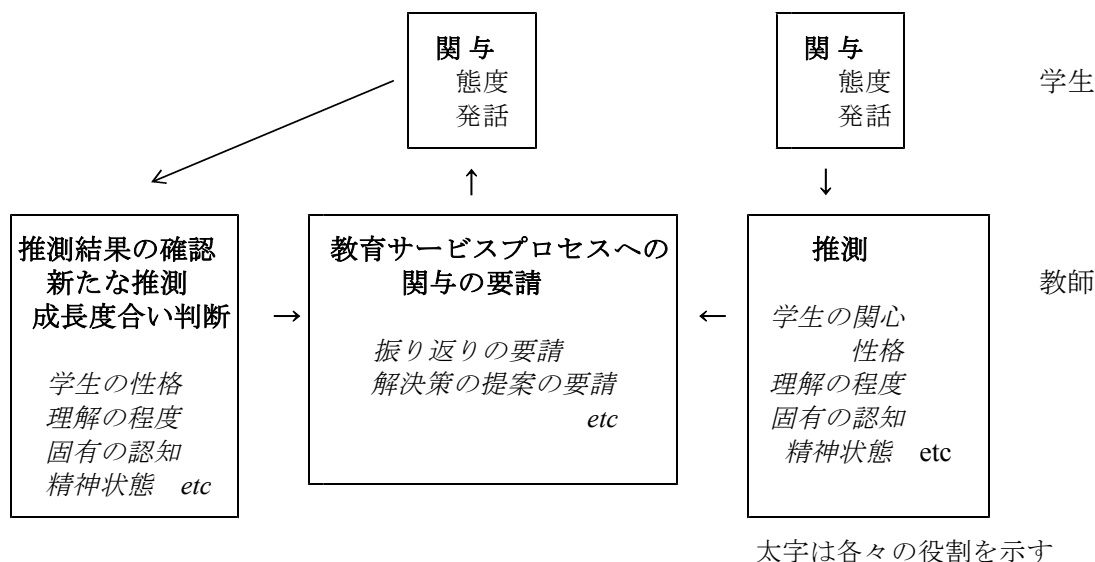


図6 学生に適合した教育サービスを創出する学習関係のサイクル・モデル（筆者作成）

5-3 小括

ここまでの検討結果を、サービス・エンカウンターが顧客との相互制御関係の場であると規定した上原の理論に照らして再考する。上原は、相互制御関係の性格から、あらかじめ設定したルールによって相互制御を調整・維持する「規則的關係」と、ルールを設定せずにその時々によって互いに共通意図を見いだし、これに基づいて相互制御をつくりだして調整・維持する「プロセス的關係」に基づく2つのサービス・タイプが識別されるとし、関係構築の戦略において重要なのは、いずれに重点を置くか、あるいはこれらをどのようにミックスするかであると述べていた。

本研究が分析対象とした教育実習指導は、学生自身が授業を実施することができるようにすることを目的とした指導であることから、本研究が分析した事例では、授業の実施と

^{*1} 筆者はこれまでに、学生・生徒といった学習者が学習プロセスに関与する行動を促進することが教育マーケティングであるとの概念規定を行ってきたが、それらは学説史研究に基づく検討の成果であり、効果的な関与促進がいかなるものであるかという点については言及がなされてこなかった（佐野享子『教育マーケティング理論の新展開』東信堂、2012年、268頁）。それに対し本研究では、学生による関与を促進する教師の行動について例証を試みたことになる。

いう学生が自ら行った実演・実技の結果について学生が振り返り、新たな方策や解決策について学生自身で考えるように、教師から学生に対して意図的に誘導することが頻出していた。教師から学生への係るタイプの誘導が指導の全体を通じて見られる一方で、それらを誘導する程度については、教師が推測した学生の心的状態に応じて、教師の側からその時々で調整がなされていた。その意味では、学生の側が意図的に教師の行為を誘導していたわけではないが、学生のその時々での心的状態が教師の行為を実質的に誘導していたと言ってもよいだろう。

このような相互制御関係は、教師と学生の間であらかじめ設定されたルールに基づいて調整・維持されていたわけではなく、その時々によって互いの「共通意図」が見いだされて相互制御関係が作り出されていたわけでもない。その意味では本研究で看取された相互制御関係は、「規則的關係」でも「プロセス的關係」でもない、第3の關係に基づくサービスのタイプであると位置づけることができる。このように教師の側からの意図的誘導と学生の側からの非意図的誘導に基づく相互制御關係のタイプを、本研究では「意図的－非意図的誘導關係」と命名することとしよう。

このようなタイプの相互制御關係が看取された理由としては、本研究が分析対象とした教育サービスが、信頼属性が特徴的な専門性が高いサービスであるという点が挙げられる。教師は高度な専門性を持つが故に、その専門性に基づいて学生の行為を意図的に誘導し、高度な専門性を持つが故に感知することができる学生の心的状態が、学生にとっては非意図的な教師の誘導に結びついているのである。

このように教育サービスが第3の關係に基づくサービスのタイプであり、それらの中に意図的な誘導のみならず非意図的な誘導という事象についても見出すことができた理由として考えられるのは、本研究において教師と学生との間の学習關係を両者の相互制御關係に含まれるものと位置づけて検討したことが挙げられるだろう。

6 結語

6-1 研究成果

本研究では、教育サービス・エンカウンターにおける教師と学生との間の質の高い教育サービス・エンハウターのメカニズムとその際の教師・学生間の学習關係構築のメカニズムを探索的に検討した。具体的には、「単一型サービス・エンカウンター」に該当する1対1の個人指導の場面に焦点を当て、国立大学附属学校で実施された教育実習指導を対象として、教師と学生との間の相互作用の過程を分析した。分析に当たっては、サービス・エンカウンターが顧客との相互制御關係の場であると規定した上原征彦の理論に依拠し、教育サービス・エンカウンターにおいて教師（CP）と学生（顧客）が相互の行為を誘発・規定しあう「相互制御關係」に着目して研究課題を設定した。各研究課題ごとの研究成果は次のとおりである。

RQ1-1：教育サービス・エンカウンターにおいて教師（CP）と学生（顧客）の行為を誘発・規定しあう「相互制御關係」には、どのようなタイプが存在するのか。

本研究で分析対象としている教育実習指導が、学生自身が授業を実施することができるようにすることを目的とした指導であることから、授業の実施という学生が自ら行った実演・実技の結果について学生に振り返らせることを通じて、新たな方策や解決策を考えさせる行為を教師から学生に誘発・規定するタイプの制御関係が頻出していた。学生の側からの誘発・規定に伴う制御関係については、教師と学生との間の学習関係（後述）に着目することによって見出すことが可能となった。

RQ1-2：そのような「相互制御関係」にどのような変化（段階性）を見いだすことができるのか。

本研究が分析対象とした個人指導のプロセスにおいては、当該指導が指導の何回目当たるのかという意味での指導の段階によって、教師・学生間の相互制御関係が異なるといった特徴を見い出すことはできなかった。

RQ1-3：そのような「相互制御関係」は教育サービスの質とどのように関係するのか。

学生自身の実演・実技の結果が満足できなかった場合でも、教師自らが解決策を示すのではなく、どのような考え方のもとで解決策を導けばよいか考えること、実演・実技の場面で生じた具体的な状況の振り返りや、振り返りによってそのような状況が起きた理由を分析することによって新たな気づきを得てもらうことが、質の高い教育サービスへとつながるものと推測された。また、Kolb が提示する経験学習サイクル・モデルに照らして教育サービスを提供する際に、「内省的観察」から「抽象的概念化」へと至る過程で、学生が実演・実技の場面で生じた具体的な状況を振り返るとともに、振り返りにより状況が生じた理由を分析し、解決策を導く考え方について検討することが、質の高い教育サービスに結びつくこともと示唆された。

RQ1-4：そのような「相互制御関係」においてどのような役割期待の変化を見いだすことができるのか。

本研究が分析対象とした個人指導のプロセスにおいては、指導の初期段階で学生が試行錯誤することを期待していることを除けば、教師から学生への役割期待に指導段階ごとの違いを見出すことはできなかった。むしろ教師は、当該指導が指導の何回目当たるのかという意味での指導の段階がどこに位置づくのかに関わらず、学生のその時々状態によって学生に抱く期待の程度を調整していた。

RQ2-1：教育サービス・エンカウンターにおける、教師（CP）と学生（顧客）の間の「学習関係」（教師と学生が互いを知ることを通じて、相手方と相互作用する際の自らの「役割」について学習することを目的とし、相手方の行為を誘発・規定しあう「相互制御関係」）には、どのようなタイプが存在するのか。

学生の態度や発話から、教師は学生の関心、性格、理解の程度、学生が固有に抱く認知、精神状態といった学生の心的状態を推測し、可能と思われる教育サービスプロセスへの関与を学生に要請するという役割を果たす形で、学生の行為を誘発・規定していた。また、要請を受けた学生の態度や発話から、教師は推測した結果の確認や新たな推測、学生の成長度合いの判断を行いながら、新たな教育サービスプロセスへの関与を再度学生に要請するという役割を果たすといった形で、学生の行為を誘発・規定していた。

学生の側は意図的に教師の行為を誘発・規定していたわけではないが、教師は学生のその時々々の心的状態を感知し、それら心的状態によって自らの役割の程度を実質的に誘発・規定していた。

これらのサイクルに見られる誘発・規定行為は、高度な専門性に基づいて教師が学生の行為を意図的に誘導するとともに、高度な専門性によって教師が感知した学生の心的状態が、学生にとっては非意図的な教師の誘導へと結びつく形式で出現していた。

RQ2-2：そのような「学習関係」にどのような変化（段階性）を見いだすことができるのか。

RQ2-1 に示したサイクルを循環させる過程で、教師はその時々々に自らが果たすべき役割を推測したり確かめたりしながら、それらに対する認識をより確かなものへと変化させていることが予想された。

RQ2-3：そのような「学習関係」は、学生の能力・スキル、ニーズ、教育サービスの質とどのように関係しているのか。

指導のプロセスで教師が理解しようと努めていたのは、学生の能力・スキル・ニーズに限定されておらず、学生の関心、性格、理解の程度、学生が固有に抱く認知、精神状態といった学生の心的状態の複数の側面が対象となっていた。Grönroos のモデルを改良して本研究が提示した「学生に適合した教育サービスを創出する学習関係のサイクル・モデル」では、教師による学生の心的状態の推測と確認によって、学生により適合した質の高い教育サービスの展開が駆動されることが示唆された。

本研究の成果を以下でまとめよう。教育サービス・エンカウンターをいかに展開し、また講師と受講者との間の学習関係をいかに構築して質の高い教育サービスを展開するか、明らかにすることが本研究の目的であった。本研究の成果から、第1に、教育サービス・エンカウンターにおいては、高度な専門性に基づいて展開される「意図的－非意図的誘導関係」と称することが可能な第3のタイプの相互制御関係が存在することが新たに示唆された。第2に、教師が学生の心的状態を推測・確認するとともに、学生に対し教育サービスへの関与を要請することを繰り返すことにより、教師・学生間の学習関係が構築され、ひいては質の高い教育サービスの展開が可能になることが示唆された。

6-2 本研究における貢献と今後の課題

本研究における学術的貢献は以下の2点である。第1に、教育サービスを対象として、質の高いサービスを提供するためのサービス・エンカウンターのメカニズムについてはじめて明らかにするとともに、「意図的－非意図的誘導関係」という教育サービスに適合する新たなタイプの相互制御関係モデルを提示した点である。第2に、教育サービスを対象として Grönroos のモデルを改良し、教育サービス・エンカウンターに適合する新たなタイプの学習関係サイクル・モデルを提示した点である。

本研究における実務的な貢献としては、本研究で得られた知見が、質の高い教育サービスを実際に創出する手がかりとなり得るという点が挙げられる。中でも Kolb の経験学習サイクルをより効果的に循環させるために重要となる要素を明示している点は、教育実習指導に限らず、実演・実技のスキルの獲得について指導することを目的としたその他の教育サービスにおいても、応用が可能であると考えられる。

本研究の限界と今後の研究課題は以下のとおりである。第1に、本研究では個人指導に焦点を当てて分析したが、教育実習の現場で、学生は指導教員以外の教員や他の教育実習生からも多くを学んでいるはずである。その意味では、本研究で見られた学生の変化が、個人指導によつてのみもたらされたものではないという点に、本研究の方法論上の限界がある。第2に、本研究では指導を受けた学生に対するインタビューを行うことができなかったため、教師と学生との相互制御関係について、学生の視点に立って詳細に検討することができなかった。本研究が対象にした教育実習指導では学生に対する教師の影響力が教師に対する学生の影響力よりも大きく、両者の影響力が非対称の関係にあることから、教師の側に焦点を当てて分析を行うことで足りると判断した。今後は、学生や受講者の側からの教師の行為の誘発・規定が頻繁に見られる教育サービスを対象として、分析を深めることが更なる研究課題として残されている。

・・

〔付記〕本稿は、『教育サービス・エンカウンターにおける学習関係構築メカニズム』（平成22年度～平成24年度科学研究費補助金（基盤研究（C））研究代表者佐野享子）の助成を受けて執筆した。